

PÄDAGOGISCHE THEORIEN DES INTERESSES

DARSTELLUNG UND VERGLEICH

Franz Schmid

1900

PÄDAGOGISCHE THEORIEN DES INTERESSES
DARSTELLUNG UND VERGLEICH

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

vorgelegt von

Franz Schmid

aus

Haßbach

1980

Referent: Prof. Dr. Hans Schiefele
Korreferent: PD Dr. Andreas Krapp
Tag der Promotion: 23. Juni 1980



Uni-Druck München

INHALT

1	EINFÜHRUNG	7
2	GESCHICHTE DES INTERESSENBEGRIFFS	11
2.1	<i>Wortgeschichte</i>	11
2.2	<i>Bedeutungsgeschichte</i>	14
3	INTERESSE IN PHILOSOPHIE UND ERKENNTNISTHEORIE	27
3.1	<i>Interesse als anthropologische und moralische Kategorie</i>	27
3.2	<i>Interesse als Fundamentalkategorie von Erkenntnis</i>	29
3.3	<i>Interesse und Selbstverwirklichung</i>	30
3.4	<i>Interesse in der Lehre des Marxismus-Leninismus</i>	32
3.5	<i>Erkenntnis und Interesse</i>	34
3.6	<i>Zusammenfassung</i>	37
4	JEAN-JACQUES ROUSSEAU'S PÄDAGOGISCHE INTERESSENTHEORIE	39
5	INTERESSE IM PÄDAGOGISCHEN SYSTEM VON JOHANN FRIEDRICH HERBART	46
5.1	<i>Philosophische und psychologische Positionen</i>	47
5.2	<i>Erziehungsziel: "Charakterstärke der Sittlichkeit"</i>	47
5.3	<i>Der Interessenbegriff Herbarts</i>	49
5.4	<i>Herbarts Interessentheorie</i>	52
5.5	<i>Bildung als Interessenbildung</i>	62
5.6	<i>Kritik und Zusammenfassung</i>	67
5.7	<i>Das Interessenverständnis der neuen Herbart-Interpretation</i>	70
5.8	<i>Die Herbartianer</i>	73
5.8.1	<i>Tuiskon Ziller</i>	73
5.8.2	<i>Karl Volkmar Stoy</i>	76

6	INTERESSE IN DER BILDUNGSLEHRE VON OTTO WILLMANN	79
6.1	Willmanns System der Pädagogik	80
6.2	Erziehungsziel: "Vollkommenheit"	81
6.3	Pädagogik als Bildung und Erziehung	84
6.3.1	Didaktik als "Geistige Güterbewegung"	85
6.3.2	Die Beziehung von Unterricht und "Zucht"	86
6.3.3	Didaktik als Bildungswissenschaft	88
6.3.4	Didaktik als individuelle und kollektive Bildungsarbeit	92
6.4	Würdigung	95
6.5	Willmanns Interessentheorie	97
6.5.1	Willmanns Interessenbegriff	98
6.5.2	Interesse als Eigenschaft der Person	103
6.6	Die Weiterführung Willmanns	105
7	DIE ARBEITSSCHULBEWEGUNG UND IHRE INTERESSENKONZEPTE	112
7.1	Georg Kerschensteiner	117
7.1.1	Berufsbildung als allgemeine Menschenbildung	118
7.1.2	Erziehung als Selbsterziehungsprozeß	119
7.1.3	Staatsbürgerliche Erziehung	123
7.1.4	Kerschensteiners Interessenlehre	129
7.1.4.1	Interesse als Trieb der Selbsterhaltung	130
7.1.4.2	Interesse als Aktivität und Spontaneität	134
7.1.4.3	Interesse als Bildungslehre	137
7.1.4.4	Interesse als Mittel zum "Selbstbildungsprozeß"	141
7.1.4.5	Das Gesetz der "Interessenverzweigung und -übertragung"	151
7.2	Hugo Gaudig	155
7.2.1	Die "selbstverantwortliche Persönlichkeit"	156
7.2.2	Interesse als "freie geistige Tätigkeit"	159
7.3	Otto Scheibner	166
7.4	Richard Seyfert	167
7.5	Weiterführende Versuche	171
7.6	Zusammenfassung	172

8	INTERESSE ALS SPEZIFISCHE HANDLUNGSBEDINGUNG	
	DAS PÄDAGOGISCHE INTERESSENKONZEPT VON HANS SCHIEFELE	174
8.1	<i>Rückblick</i>	174
8.2	<i>Interesse als alternatives pädagogisches Konzept</i>	177
8.3	<i>Der Interessenbegriff</i>	181
8.4	<i>Zielvorstellungen</i>	184
8.4.1	Selbstbestimmung	184
8.4.2	Soziale Gleichheit	188
8.5	<i>Grundpositionen für die Theoriebildung</i>	189
8.5.1	Reflexivität	190
8.5.2	Gegenstandsbezogenes Handeln: Tätigkeit	193
8.5.3	Realitätsbezug	198
8.6	<i>Das Prozeßmodell interessegeleiteten Handelns</i>	200
8.6.1	Allgemeine Komponenten der Handlung	200
8.6.2	Entwicklung des Prozeßmodells	202
8.6.3	Das Grundmodell	205
8.7	<i>Zusammenfassung</i>	211
9	PÄDAGOGISCHE INTERESSENTHEORIEN - VERSUCH EINER GEGENÜBERSTELLUNG	213
9.1	<i>Das Problem des Vergleichs</i>	213
9.2	<i>Rousseaus pädagogische Interessentheorie</i>	215
9.3	<i>Interesse im pädagogischen System Herbarts</i>	218
9.4	<i>Interesse in der Bildungslehre Otto Willmanns</i>	224
9.5	<i>Die Interessentheorie Georg Kerschensteiners</i>	231
9.6	<i>Interesse als "freie geistige Tätigkeit" bei Hugo Gaudig</i>	238
9.7	<i>Zusammenfassung und Schluß</i>	241
	LITERATUR	243

Greift nur hinein
ins volle Menschenleben!
Ein jeder lebts,
nicht vielen ists bekannt,
Und wo ihrs packt,
da ists interessant.

GOETHE, Faust.

1 EINFÜHRUNG

PROBLEMSTELLUNG

Interesse nimmt seit jeher in Lehr- und Erziehungssystemen eine zentrale Stellung ein. Aber auch im alltagssprachlichen Gebrauch ist der Begriff Interesse anzutreffen, wie er zum fachlichen Repertoire einzelner Wissenschaften zählt. Seit jüngster Vergangenheit ist eine vermehrte Auseinandersetzung mit dem Interessenbegriff feststellbar. Die Gründe dafür dürften vielschichtig sein und sind in vollem Umfang nicht überschaubar. So mag es auch sein, daß Streß, Leistungsdruck und Überforderung, die "Geißeln der Gegenwart", nach Abhilfe rufen und ein Indikator gesucht wird, der nicht in erster Linie die Aktivitäten verringern, sondern sie erträglich machen soll. Wenn es darum geht, einen Faktor zu finden, der es möglich macht, daß der einzelne gerne seine Arbeit leistet, sich nicht gezwungen und gedrängt, überfordert fühlt, sondern mit einer gewissen Leichtigkeit, mit Freude und Liebe sich betätigt, so mag Interesse dabei durchaus als "Hilfe" erscheinen.

Es mag sein, daß Langeweile ein beängstigendes Phänomen der Gegenwart geworden ist, das das Individuum lähmt, es unfähig macht zu selbstgewollter Aktivität und zur Auseinandersetzung mit der Umwelt. Oft beklagte Interesselosigkeit und gelegentliche oder permanente "Verweigerung" (von Leistung) sind gegenwärtig ebenso häufig wiederkehrende Formen von belasteter Person-Umwelt-Beziehung. Tödliche Lethargie läßt nach etwas suchen, das Menschen leben hilft; nicht das Leben beschränkt, sondern das Erleben weitet, um Zufriedenheit, Freude und Sicherheit zu erzeugen.

Solche und ähnliche Vorstellungen und Wünsche nach einem "Heilmittel" der Gesellschaft könnten im Interesse gesucht werden. Bei eingehender Beschäftigung mit Interessentheorien würde man jedoch entdecken, daß Interesse das Übel im Individuum nicht zu "heilen" vermag, sondern das Übel in den eigentlichen Zusammenhängen aufzuzeigen vermag - an gesellschaftlichen Konstellationen, die die Individuen interesselos machen.

Die gegenwärtige Auseinandersetzung mit dem Interessenbegriff im pädagogischen Bereich kann ferner im Zusammenhang mit dem Gedankengut von Emanzipation gesehen werden. Die Betonung von Selbstbestimmung des Individuums führte zu erneuter Auseinandersetzung mit dem Problembereich um gesellschaftliche und subjektive Interessen und hat alte Erziehungsziele neu akzentuiert. Schließlich hat das Problem der Lernmotivierung im gegenwärtigen Schulsystem die Suche nach Indikatoren im Lernprozeß angeregt, die die "gähnende Langeweile im Klassenzimmer" überwinden hilft. Erkenntnisse stellen sich ein, daß es sich dabei nicht (nur) um ein Problem zwischen Schüler und Lerngegenstand handelt, sondern um einen grundsätzlichen und komplexen Zusammenhang von Lehrplan und Schulorganisation, gesellschaftlich definierten Lernzielen und Leistungsanforderungen einerseits und selbstgesetzten Zielen, Mündigkeit und subjektiver Motivierung andererseits.

Diese und andere Zusammenhänge mögen dazu geführt haben, daß sich gegenwärtig ein Bemühen um die Schaffung neuer pädagogischer Konzepte entwickelt, die den Menschen in interessierter Auseinandersetzung mit seiner Umwelt begreifen und die Bedin-

gungen untersuchen, die solch aktiven Umgang bestimmen und ermöglichen.

ZIELSETZUNG UND ABGRENZUNG

Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag leisten zur gegenwärtigen Diskussion um die Entwicklung pädagogischer Interessenkonzepte. Der Beitrag besteht in der Darstellung der langen Entwicklung des Interessenbegriffs, der Interessentheorien von Jean-Jacques Rousseau, Johann Friedrich Herbart und den Herbartianern, Otto Willmann, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig und dem derzeit in Entwicklung begriffenen Konzept von Hans Schiefele. Der Beitrag besteht schließlich in einem Vergleich der historischen Konzepte mit der Theorie Schiefeles, die einen wesentlich neuen Ansatz darstellen, wenn Interesse als Handlung verstanden wird.

Die Auseinandersetzung mit historischen Ansätzen erscheint legitimiert, wenn man mit Hermann RÖHRS davon ausgeht, daß die Geschichte der Pädagogik ein "Arsenal historisch erhärteter Antworten auf offene erziehungspraktische Fragen (darstellt), die man zum Nutzen ... der eigenen Praxis und der sie begleitenden Theoriebildung als Korrektiv heranzuziehen hat" (1973, S. 306). Darstellung und Vergleich vermögen darauf aufmerksam zu machen, daß der undifferenzierte und alltagssprachliche Gebrauch des Interessenbegriffs in pädagogischem Zusammenhang nicht ertragreich sein kann, und pauschale Appelle wie: "Die Jugend muß dafür interessiert werden!", in vielfacher Hinsicht ein Paradox darstellen. Die Arbeit will die Möglichkeiten und Bedingungen verdeutlichen helfen, die Interesse bzw. Desinteresse und Langeweile begründen.

Wenn der (nahezu alltagssprachliche) Gebrauch des pädagogischen Interessenbegriffs eigentlich keine Aussagen über die tatsächlichen Zusammenhänge von Lernantrieb und Lernerfolg enthält, so liegt das zum Teil darin, daß in der Vergangenheit der Begriff einerseits schon immer in pädagogische Theorien eingebettet war und von diesen losgelöst verwendet eben ein unbrauchbares Fragment darstellt, andererseits als ein "Etwas" im Individuum angenommen wurde, das es mit dem Willen zu aktivieren gelte.

Die Arbeit möchte verdeutlichen helfen, daß Interesse nicht als ein solches "Etwas" im Subjekt zu denken, sondern als spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung aufzufassen ist, wenn Interesse pädagogisch relevant verstanden sein will.

ZUR METHODE

Für Darstellung und Vergleich wurden jene Interessentheorien ausgewählt, auf die in der Diskussion um den Interessenbegriff und seine Konzepte in der Erziehungswissenschaft immer wieder Bezug genommen wird. Die Auseinandersetzung hat deutlich gemacht, daß durch die notwendige Einbindung der Interessentheorien in pädagogische Systeme die Darstellung in gegebenem Rahmen begrenzt ist. Im Vordergrund steht jeweils das Interessenkonzept und das pädagogische System ist nur so weit in die Darstellung einbezogen, als es für die Verdeutlichung der Zusammenhänge notwendig erschien. Der Vergleich ist auf die Interessentheorie von Schiefele bezogen und umfaßt den Interessenbegriff, das Erziehungsziel und die Grundpositionen "Reflexivität", "gegenstandsbezogenes Handeln" und "Realitätsbezug". Da der neue Theorieansatz und diese Arbeit gleichzeitig entstanden, wird er eigentlich erst im letzten Teil referiert und zum Vergleich herangezogen, aber nicht in die Darstellung der historischen Theorien einbezogen.

Darstellung und Vergleich stützen sich auf Originalliteratur und einschlägige Bearbeitungen und Analysen. Die Weite des Themen- und Problembereichs lassen eine vollständige Darstellung im Rahmen dieser Arbeit nicht zu. Es kann trotzdem davon ausgegangen werden, daß das zentrale Problem des Interesses in seinen gegenwärtig wesentlich erscheinenden pädagogischen Implikationen aufgewiesen wird und zu einem realistischeren Verständnis beiträgt, zumal die Geschichte den Boden bildet, "auf dem das Verständnis des Gegenwärtigen erst zu reifen vermag" (RÖHRS 1973, S. 312).

2 GESCHICHTE DES INTERESSENBEGRIFFS

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Interessenbegriff erlebt seit einigen Jahren im deutschen Sprachraum eine Art Renaissance. Das "Verschwinden" der Interessendiskussion unter soziologischer und sozialphilosophischer Perspektive ging mit der Machtübernahme Hitlers einher, als nur noch "Parteiinteressen" galten; dem psychologischen Begriff scheint es ähnlich ergangen zu sein. Die "Wiederaufnahme" der Interessendiskussion hat in den Gegenstandsbereichen von Anthropologie, Psychologie, Soziologie, Politologie, Jurisprudenz, Ökonomie und Philosophie begonnen; eine wissenschaftlich-systematisch befriedigende Einordnung der einzelnen Bereiche ist bisher noch nicht erreicht (vgl. REICHEL/MASSING 1977, S. 7ff.).

Tragfähigkeit und Erklärungskompetenz eines Begriffs sind am sichersten nach seiner historischen Rolle zu ermesen (vgl. GELDSETZER 1974, S. 109). Deshalb ist zunächst die historische Entwicklung des Interessenbegriffs zu untersuchen.

2.1 WORTGESCHICHTE

Die bislang differenzierteste Wortgeschichte legte Georg Lunk (1926-27) in einer zweibändigen Monographie über das Interesse vor. Nach ihm und in Übereinstimmung mit allen einschlägigen Autoren gilt das Wort Interesse in der deutschen Sprache als Fremdwort. Es wurde im 18. Jahrhundert in der heutigen Bedeutung aus dem Französischen entliehen. Seine Wort- und Bedeutungswurzeln aber sind in der altlateinischen Sprache zu suchen.

Im Lateinischen hat Interesse als Kompositum aus dem Verb "esse" und der Präposition "inter" die Bedeutung von räumlichem wie zeitlichem "*Dazwischensein*" (annus interest = ein Jahr liegt dazwischen, interest spatium trium dierum = es liegen drei Tage-reisen dazwischen) und "*Dabeisein*" (convivio interesse = an einem Gastmahl teilnehmen). Die ältere persönliche Verwendungsweise wurde später durch den unpersönlichen Gebrauch ergänzt

(interest = ist von Bedeutung, Wichtigkeit; mea interest = ich lege Wert darauf). Ein Substantiv als Entsprechung des deutschen Wortes Interesse gibt es im Lateinischen nicht, ebenso kein Adjektiv im Sinne von "interessant" (vgl. LUNK 1926, S. 8).

Aus diesem Umstand leitete Lunk die Tatsache ab, daß "seelische Erscheinungen" nicht mit dem Wort Interesse identifiziert wurden - und das bis ins 19. Jahrhundert. Die *unpersönliche Verwendung* der syntaktischen Konstruktion verweise außerdem in eine Zeit, da in Natur und Leben Unerklärtes mythisch gedeutet wurde, wenn also die Ursache eines Vorganges unbekannt war. Die deutsche Sprache verwendet dafür das grammatische "es": "Es donnert" etc. Die Konstruktion findet im Deutschen auch auf seelische Vorgänge Anwendung: "Es verdriest mich", wie auch: "Es interessiert mich" (S. 9). Die Ursache des Vorganges bleibt unbekannt; sie kann in der Innen- oder Außenwelt liegen. Dafür zeugt die Möglichkeit der deutschen Ausdrucksweise: Etwas interessiert mich - ich interessiere mich für etwas. Diese beiden Möglichkeiten "werden in der heutigen Psychologie des Interesses ... widergespiegelt: die Suche nach Objekten menschlicher Bevorzugung und Ablehnung, ... nach Verhaltensweisen oder Prozessen, die bestimmte Objekte ... als erwünschte oder unerwünschte erscheinen lassen" (GRAUMANN 1965, S. 275). Dabei wird deutlich, daß Interesse "als Mobilisierung der Seele" für das gelten kann, "was der stets folgende Nebensatz als Zustand oder als Tätigkeit" beschreibt (LUNK 1926, S. 9).

Diese Art Satzkonstruktion, die ebenso im Griechischen (1) wie im Französischen (2) auftritt, wird von Bedeutung für philosophische wie psychologische Betrachtung von Interesse.

In den lebenden Fremdsprachen bedeutete Interesse zunächst "*Schaden*", "entgangener Nutzen". In Italien "verwendeten es zunächst Handelsleute im Sinne von Nutzen, Zins" (S. 14). Von dort übernahmen den Begriff die Franzosen, anfangs ebenfalls im Sinne von "Schaden". "Intérêt" bedeutete zunächst "entgangener Nutzen".

(1) Mélei moi = es ist von großer Wichtigkeit zu ...; symphérei = es nützt, ist von Bedeutung.

(2) C'est de grand intérêt que de ... = es ist von großer Wichtigkeit zu ...

So wurde er noch im 16. Jahrhundert gebraucht. Die Verwendung im heutigen Sinne ist seit 1800 nachgewiesen. Im Französischen erfolgte dann auch die erste Verwendung im pädagogischen Sinn durch Jean-Jacques Rousseau in seinem Erziehungsroman "Emile" (1762) (S. 12).

Ins Deutsche wurde das Wort Interesse also aus dem Französischen (3) übernommen und zwar zunächst in die Rechtssprache. Dies sei nach Wilhelm OSTERMANN schon im späteren Mittelalter erfolgt (1912, S. 1). In der Rechtssprache bezeichnete Interesse nach Grimms deutschem Wörterbuch den "Anteil, der dem Vermögen jemandes aus der Handlung eines andern entsteht, entgangener Nutzen oder erwachsener Schaden" (GRIMM/GRIMM 1877, Sp. 2147). Nicht viel später als im Rechtswesen fand das Wort im Handelswesen Eingang, "wo es zunächst ... *Zins* bedeutete" (LUNK 1926, S. 14). Verschiedene Wörterbücher weisen diesen Gebrauch im 16. Jahrhundert nach. Bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts hatte sich die Bedeutung soweit verallgemeinert, daß seit 1750 damit schließlich auch "*innere, seelische Anteilnahme*" ausgedrückt wird (S. 15).

In der Gegenwart findet der Begriff lexikalisch gesehen Anwendung in der Psychologie - in diesem Zusammenhang ist er Gegenstand der weiteren Ausführungen - in der Soziologie (4), im Rechts- (5) und Versicherungswesen (6) (MEYER 1974, S. 644).

(3) Vgl. WEIGAND (1909, Sp. 933).

(4) In der *Soziologie* bezeichnet Interesse "die für bestimmte Personen oder Gruppen, Schichten, Klassen, ganze Gesellschaften einer historisch-spezifischen Entwicklungsstufe gemeinsame, ihnen mehr oder weniger deutlich bewußte Gesamtheit der Einstellungen, Möglichkeiten und Zielsetzungen des individuellen wie sozialen Daseins" (MEYER 1974, S. 644).

(5) Im *Rechtswesen* ist mit Interesse "derjenige Gesamtschaden (bezeichnet), der aus einem zu Ersatz verpflichteten Umstand entsteht" (MEYER 1974, S. 644).

(6) Im *Versicherungswesen* bezeichnet Interesse "versicherte Wertbeziehungen eines Versicherungsnehmers zu einer Sache oder Forderung" (MEYER 1974, S. 644).

2.2 BEDEUTUNGSGESCHICHTE

Die Entwicklung des Interessenbegriffs geht von der Bedeutung der lateinischen Wendung *interest mihi* = mir ist daran gelegen, es ist für mich von Belang, über die "Bezeichnung eines individuellen oder gesellschaftlichen Handlungsmotivs" zur Anwendung "auf die psychologischen und sozialen Interessen" (GELDSETZER 1974, S. 109).

Interessen als "Anspruch"

Als Ausgangspunkt der bedeutungsgeschichtlichen Entwicklung des Interessenbegriffs ist seine Ausbildung in der Regelung des Schadenersatzes im Römischen Recht anzusehen. Es geht um den Gegensatz von *öffentlichen und privaten Interessen*, von "Staatswohl und dem Vermögensvorteil des Einzelnen": *id quod rei publicae interest - id quod privatim interest* (FUCHS 1976, Sp. 479).

Eine systematische Lehre vom Interesse schuf bereits die Jurisprudenz des frühen Mittelalters, die das "*id quod interest*" des Römischen Rechts "auf *alle Arten von Ansprüchen*" anwendete und das Wort substantivisch gebrauchte. Eine besondere Interpretation des Schadenersatzes wurden im Mittelalter die Zinsen, die "Entschädigung für den Wertverlust, der dem Gläubiger durch das Fehlen des Geldbetrags während eines bestimmten Zeitraums entstand" (Sp. 480), sodaß Interessen im 13. Jahrhundert zu einer euphemistischen Ausdrucksweise für Zinsen wurde und damit eine weitere Bedeutung erhielt. Zu dieser Zeit erfolgte die Entlehnung des neuen Substantivs ins Provenzalische, Italienische, Französische und Spanische, später auch ins Englische, Deutsche und Niederländische.

Interesse als "Nutzen"

Ohne ein lateinisches Vorbild verlief vom 15. bis 17. Jahrhundert durch *Abstraktion vom Wortinhalt "Schaden"* etc. eine semantische Entwicklung hin zu einer allgemeineren Bedeutung, die die "*Gesamtheit all dessen (bezeichnet), was jemandem nützt*" (ebd.). So entstand in der frühen Neuzeit jene Interessenlehre, in der die Idee der Staatsräson gründete, jene Gedanken, die

schon im Römischen Recht als *Gegensatz von Gemeinschafts- und Privatinteressen* bekannt waren.

Interessen als "moralisches Abstraktum"

Zu einem anthropologisch-gesellschaftlichen Schlüsselbegriff wurde Interesse in den Schriften des italienischen Rechtsgelehrten, Politikers und Historikers Francesco Guicciardini (1483-1540). Nach ihm handelt der Mensch dann im Sinne des allgemeinen Interesses, wenn seine Eigeninteressen nicht im Widerspruch zu jenem stehen. Obwohl bereits daran etwas von einer moralischen Komponente zu spüren ist, vollzog sich die Bedeutungserweiterung vom "eigenen Nutzen" (*privatum commodum*) zur "*Eigennützigkeit*" (*studium privati commodi*), vom allgemeinen Wertbegriff zum moralischen Abstraktum, aber erwiesenermaßen in Spanien. Damit war der Begriff in eine zentrale Position in der ideologischen Auseinandersetzung zwischen Feudalismus und Kapitalismus gerückt, die im 16. Jahrhundert begann. Im Zuge dieser Bedeutungserweiterung umfaßte der Begriff schließlich die Sphäre der *sozialen Wertschätzung* des Individuums, wie Stolz und Ehre, der die ursprüngliche spanische Bedeutung noch entgegengesetzt war. Bei den spanischen Theologen und Mystikern (7) steht das Interesse als Egoismus und Selbstsucht im Gegensatz zur Nächsten- und Gottesliebe. Diese neue Bedeutung gelangte ins Französische, Englische und Italienische. Auch das deutsche "eigen nutz" entwickelte um 1500 zur Bedeutung "der eigene Nutzen" die moralische Komponente hinzu.

Interessen als "Antriebsmomente des Menschen"

Im 17. Jahrhundert wurde Interesse (im Zuge der Aufklärung) zu einem Zentralbegriff von Philosophie, Theologie, Literatur und Staatswissenschaft. Das Interesse des Staates bestand in seiner Erhaltung und Vergrößerung. Die spirituelle Literatur war sich "einig in der Verdammung der im Interesse sich verkörpernden menschlichen Egozentrik" (FUCHS 1976, Sp. 482). Die neuliche

(7) Ignatius von Loyola (1491-1556), Theresia von Avila (1515-82), Johannes vom Kreuz (1542-91) u. a.

Akzentverschiebung kam durch Francois La Rochefoucauld, der den Begriff nicht mehr ausschließlich "in negativer Wertung zur Denunzierung der egoistischen Motivation scheinbar uneigennütziger Handlungen und Tugenden" verwendete (Sp. 483). La Rochefoucauld (1613-1680) erkannte in Leidenschaften, Gewohnheiten oder Interessen auch durchaus *positive Funktionen*. Damit war eine einen seelischen Zustand beschreibende Funktion des Wortes sichtbar geworden, ohne die eine Unterscheidung von Vorteil und Interesse sinnlos gewesen wäre. Eine psychologisch-anthropologische Bedeutungskomponente wurde deutlich. La Rochefoucauld erkannte *Eigenliebe* und *Eigennutz* als die eigentlichen Triebkräfte des gesellschaftlichen Geschehens. Er zeigte, daß Interessen Antriebsmomente aller Menschen sind. Damit ging die pejorative Bedeutung des Wortes verloren und der Begriff wurde "Ausgangspunkt einer neu zu gewinnenden Verständigung über die Fundamente und setzte Ziele des sozialen Verhaltens". La Rochefoucauld setzte "die bloßgelegte Eigenliebe als *primum movens* voraus"; diese stärkten im Menschen "den Anspruch auf die Universalisierung seiner Eigenart und die politische Anerkennung seiner Bedürfnisse" (GERHARDT 1977, S. 40).

Das Konzept der "wohlverstandenen Eigeninteressen"

Diese denkerische Gegenbewegung, die der Jansenismus vorantrug, ließ denn auch das Konzept des "*wohlverstandenen Eigeninteresses*" entstehen (Pierre Nicole, 1625-95; Jean Domat, 1625-96). In diesem Sinne stand der Begriff in englischer und französischer Aufklärungsphilosophie, wo er "dem utilitaristischen Wirtschaftsliberalismus als ideologische Grundlage" diente (FUCHS 1976, Sp. 483).

Die konsequente Fortführung dieses Bedeutungsinhalts vollzog Claude Adrien Helvétius. (8) Er versuchte, "die konstitutive Rolle des Interesses für die individuelle Erziehung und die kollektive Entwicklung herauszuarbeiten". Auch er verwendete den Aus-

(8) Claude Adrien Helvétius (1715-71), französischer Philosoph (Sensualist), entwarf eine Staatslehre und stellte das "Prinzip der Selbstliebe" in das Zentrum seiner Philosophie.

druck "intérêt bien entendu", wohlverstandenes Interesse. Mit den Enzyklopädisten wehrte er sich gegen das Mißverständnis, "mit dem Interesse seien die 'niedrigen und verächtlichen Beweggründe' verteidigt" (GERHARDT 1977, S. 47). Für ihn waren Interessen "*ein Gefühl der Selbstliebe*", der "allgemeine und machtvolle Antrieb, die Triebfeder aller Menschen". Die Basis der Interessen bilden nach Helvétius die organischen Lebensprozesse sowie die physische Empfindungsfähigkeit des Menschen. Für ihn wurden "Lust und Schmerz .. die Triebkräfte der Welt", des menschlichen Lebens (HELVETIUS 1972, S. 137f.). Dennoch unterschied Helvétius materielle Antriebe und Interessen, die er auch funktional definierte.

1. Interesse ist Ursache der physischen Empfindungsfähigkeit.
2. Interesse bewirkt Erinnerung.
3. Interesse veranlaßt den Vergleich der Dinge (Eindrücke) miteinander.
4. Interesse lenkt alle Empfindungen, Erfahrungen und Erkenntnisse in eine bestimmte, gemeinsame Richtung (vgl. S. 105; GERHARDT 1977, S. 47).

"Verbindungen zwischen Sinneseindrücken herstellen und diese durch den Bezug auf elementare Bedürfnisse in einer lebensbeherrschenden Vorstellung vereinen", das ist nach Volker Gerhardt die Funktion des Interesses bei Helvétius. Helvétius hat damit ebenso "die organisierende Funktion des Interesses" für eine "interessengebundene Erkenntnis" aufgezeigt (GERHARDT 1977, S. 48). Bezüglich einer Verbindung von Interesse und Wahrheit stellte Helvétius fest: "Entsprechend dem Interesse, das man hat, sie als solche zu betrachten, erschienen dieselben Ansichten wahr oder falsch" (HELVETIUS 1972, S. 423). So ist für Helvétius auch bereits eine *soziale Implikation* des Interessenbegriffs bestätigt: ein "unter sozialen Bedingungen geäußertes Bedürfnis" nannte er Interesse (GERHARDT 1977, S. 48). Er gibt damit gleichzeitig dem Interesse am gesellschaftlichen Leben ein in der Natur liegendes Verursachungsprinzip. Für ihn steht fest, daß "die Soziabilität eine Folge der Bedürfnisse ist" (HELVETIUS 1972, S. 113). Die gemeinschaftsbildende Wirkung von Bedürfnissen und Interessen brachte das der Aufklärung immanente vernünftige Mo-

ment der Natur hervor, die in Bedürfnissen und Fähigkeiten des Subjekts manifest wird und über das persönliche Interesse in die Gesellschaft eingeht (vgl. GERHARDT 1977, S. 49).

So war durch Helvétius der Interessenbegriff positiv gewendet und "zur Grundlage aller zweckrationalen Tätigkeit in der Gemeinschaft" gemacht worden, wobei er jede verstandesmäßige Leistung des Individuums und der Gesellschaft auf ein materielles Substrat zurückführte (DERS. 1976, Sp. 487).

Interessen als "Anteilnahme"

Eine für den gegenwärtigen Interessenbegriff in Psychologie (und Ästhetik) bedeutsame Entwicklung vollzog sich weiterhin in Frankreich. Das noch immer eingeschlossene Bedeutungsmerkmal "Nutzen" wurde zusehends eliminiert. Die seit 1500 aufgetretenen Bedeutungskomponenten "psychische Anteilnahme" (*studium, affectio*) bzw. "Interessiertheit" erfuhren eine je spezifische Umwandlung bzw. Weiterentwicklung (vgl. FUCHS 1976, Sp. 483).

So bezeichnete Interesse in dieser Bedeutung *"eine Beziehung zwischen einer Person ... und einem Gut, dessen wirkliches oder mögliches Vorhandensein, Zustand oder Form eine Haltung oder ein Verhalten des Trägers des Interesses bedingt"*. Interessiertheit ist Inhalt des Urteils über "Interesse als Anteilnahme" (HIRSCHWEBER 1969, S. 94). Für Interesse war der Wortinhalt "zwischenmenschliche Anteilnahme", "uneigennütziges Wohlwollen", "Mitleid", "Sympathie", sogar "Liebe" entstanden (vgl. FUCHS 1976, Sp. 483).

Als um 1700 das Adjektiv "intéressant" gebildet wurde, begann eine weitere begriffsgeschichtliche Phase. Die Ausgangsbedeutung "mitleiderregend" veränderte sich innerhalb weniger Jahrzehnte in Richtung auf den ästhetischen Bereich. "Intéressant" bezeichnete nun alles, "was in irgend einer Weise die menschliche Aufmerksamkeit fesselt und beansprucht, insbesondere aber das literarische, musikalische und gestalterische Kunstwerk. Gleichzeitig erhält 'Interesse' zusätzlich die Wortinhalte 'allgemeine, besonders *ästhetische Anteilnahme*', 'jede psychische Bezogenheit als spezifisches Gerichtetsein des Individuums' (Interessiertheit) und den spezifischen Charakter dessen, was dieses Gerich-

tetsein erzeugt (Interessantheit)" (Sp. 483f.). In dieser Zeit tauchte bei John Locke und Jean-Jacques Rousseau "der Interessenbegriff selbst erstmals in der Bedeutung auf, die er seitdem behielt: eine *seelische Hinneigung* zu einem Gegenstand oder zu einer Beschäftigung aus Lust und Wertschätzung" (LUNK 1926, S. 71).

Jean Jacques Rousseau (9) nahm im Gebrauch des Interessenbegriffs sowohl innerhalb der Aufklärung eine Sonderstellung ein (vgl. GERHARDT 1976, Sp. 487), als auch durch dessen Verwendung im pädagogischen Sinn (vgl. LUNK 1926, S. 12). (10)

Rousseau übernahm seinen Interessenbegriff von Fénelon (11) in der Interpretation von Vauvenargues. (12) Fénelon hatte eine "*reflexive Struktur des Interesses*" erkannt, eine "Reflexion, die alle ihre Objekte auf die Bedürfnisse des Subjekts beziehen". Sie macht "das interessierte Subjekt ... zum Maßstab, läßt nur sein Motiv, nicht aber das allgemein verbindliche Ziel gelten und untergräbt so die objektive Ordnung" (GERHARDT 1977, S. 41). Fénelons Interessenbegriff trug noch Züge des "Vorteil-Gedankens", vornehmlich im Zusammenhang mit dem Terminus "*amour propre*", der zur Unterscheidung selbstsüchtiger und selbstloser Liebe gebraucht wurde und den er zur Polarität von Privatheit und Öffentlichkeit weitertrug. Fénelons Urteil stand eindeutig auf der Seite des allgemeinen Wohls, das "eine Eingrenzung des individuellen Interesses forderte" (S. 42).

Interessen mit spezifisch sozialer Dimension

Diese Polarität kehrte in Rousseaus Menschenbild wieder. An zwei Polen sah er Interessen wirksam sein. "Der eine Pol ist die zur egoistischen Selbstsucht (*amour propre, intérêt privé*) entartete Selbstliebe des Menschen (*amour de soi*), die auf der Ebene der instinkthaften '*bonté*' angesiedelt ist. Ihr Korrektiv findet sie in jenem anderen Pol der menschlichen Seele, in der 'Liebe zur

(9) Jean-Jacques Rousseau (1712-78), Schriftsteller, Moralphilosoph, Aufklärer mit überzeitlicher Bedeutung auch für die Pädagogik, Komponist und Musiktheoretiker.

(10) An anderer Stelle vermerkte LUNK: "Es ist nicht leicht zu entscheiden, ob man Locke oder Rousseau ... als den eigentlichen Schöpfer des pädagogischen Interessenbegriffs ansehen soll" (1926, S. 69).

Zum Einfluß John Lockes, wie auch Michel de Montaignes auf Rousseau, vgl. u. a.: RÖHRS (1957, S. 145-158).

(11) Francois de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715), Bischof, Erzieher des Enkelsohnes von Ludwig XIV., des Herzogs Ludwig von Burgund.

(12) Luc de Clapiers, Marquis de Vauvenargues (1715-47), Moralist.

Schönheit der Ordnung des Ganzen' (amour de l'ordre). Sie äußert sich im moralischen Interesse (intérêt moral), das Bestandteil der Tugend (vertu) ist" (DERS. 1976, Sp. 487). Nach Hermann RÖHRS' Interpretation bewahrt die Eigenliebe (amour de soi) den Menschen davor, "aus sich selbst herausgetrieben zu werden und menschenfremde Maßstäbe für das Leben zu setzen", während die Selbstsucht (amour propre) eben jene Folge darstellt, die "eine frühe Form des Verlustes einer ursprünglichen Lebensmitte" ist (1976, S. 18).

So gewann der Interessenbegriff bei Rousseau eine "spezifisch soziale Dimension", denn: "Interessen hat ein Mensch nur im Zusammenhang mit anderen Menschen" (GERHARDT 1977, S. 42). Rousseau verschmolz im Zeitalter der zu Ende gehenden absoluten Monarchien "die Lehre von den Interessen der Allgemeinheit und der Individuen ... mit den Lehren von Interessen des Staates und jenen vom besten Staat zu einer Synthese" (HIRSCH-WEBER 1969, S. 54).

Hatte es bis zur Auflösung der paternalistischen Ordnung etwas wie ein "*natürliches Interesse*" (intérêt naturel) gegeben, wie in der Sorge des Familienvaters für das Wohlergehen der einzelnen Familienangehörigen, "das in der Rolle des Vaters die Bedürfnisse des einzelnen mit denen der Allgemeinheit ganz zwanglos zusammengeführt" hatte, entzweite der "gewaltsam-planvolle Aufbau staatlicher Gebilde" und der damit einhergehende "Zerfall natürlicher Gesellschaften" den "intérêt naturel" in einen "intérêt personnel" und "intérêt public". Wohl könnte nach Rousseau das Privatinteresse theoretisch einen "Mehrheitswillen" konstituieren; ihm gab er jedoch praktisch keine Chance, ein umfassendes "Gemeinwohl" hervorzubringen - es würde zur Zerstörung der Ordnung führen. So differenzierte er die verschiedenen Interessen nach deren "beabsichtigten oder erwarteten sozialen Effekt", ob das "Interesse ausschließlich einem einzelnen (intérêt personnel) oder auch ... der Allgemeinheit (intérêt public) nützt" (GERHARDT 1977, S. 43).

Ein bedeutsames Moment zur Verhinderung von Selbstsucht stellt in diesem Prozeß das *Mitleid* (commisération) dar, das "aufgrund einer natürlichen Einfühlungsgabe verständnisvoll und hilfsbe-

reit zum Nächsten" führt. Es "wirkt sozialisierend und humanisierend, indem es der Selbstsucht Grenzen setzt" (RÖHRS 1976, S. 18). (13)

Eine Begründung der "volonté général" war für Rousseau ausschließlich durch "die Selbstüberwindung des partikularen Willens mit Hilfe der *Vernunft*" möglich (GERHARDT 1976, Sp. 487). Sie ist möglich, da "von Natur ... eine tiefe Harmonie zwischen dem Gesamtinteresse und dem Interesse jedes einzelnen" besteht (REBLE 1971, S. 148). Rousseau sah persönliches und gesellschaftliches Interesse als konstituierende Elemente seiner Kulturepoche. Beide seien notwendige Antriebsmomente gesellschaftlichen Handelns. Rousseaus pädagogische Absicht lag demnach in der "theoretischen wie praktischen Koordination" beider Momente (GERHARDT 1977, S. 43).

Interesse als "Selbsterhaltung unter gesellschaftlichen Bedingungen"

In seinem zweiten "Discours" beschrieb Rousseau eine weitere, eine positive, Genese des Interesses. Die "erste Sorge" des Menschen, die Existenzsicherung, kultiviert zur "*Liebe zum Wohlbe-finden*" (amour du bien-être), betreibt der Mensch gleichzeitig mit seiner eigenen Lebenssicherung immer auch die aller anderen. "Unter den gesellschaftlichen Bedingungen kann das Individuum eigene Ansprüche nur stellen, sofern es auch Ansprüche anderer gelten läßt". Eben da stellte sich bei Rousseau der Terminus Interesse ein: "Wo vom gesellschaftlichen Spannungsverhältnis zwischen dem einzelnen und den vielen die Rede ist". Sobald der "kultivierte Selbsterhaltungstrieb in seinem gesellschaftlichen Zusammenhang begriffen wird, sobald die Einheit und der Gegensatz vieler Selbsterhaltungsansprüche betrachtet werden, wird der Begriff Interesse verwendet. Interesse ... bezeichnet (also)

(13) Das Mitleid ist "ein natürliches Gefühl ..., das zur gegenseitigen Erhaltung der gesamten Gattung beiträgt, weil es in jedem Lebewesen die Wirksamkeit der Eigenliebe mäßigt. Gerade das Mitleid treibt ohne Überlegungen dazu, denen zu helfen, die wir leiden sehen; es vertritt im Naturzustand die Stelle der Gesetze, der Sitten und Tugend, jedoch mit dem Vorteil, daß niemand versucht ist, seiner sanften Stimme nicht zu gehorchen" (ROUSSEAU 1976, S. 81).

die Selbsterhaltung unter gesellschaftlichen Bedingungen". Der Terminus wurde von Rousseau zudem vorzugsweise dann gebraucht, "wenn es um die Erhaltung der gesellschaftlichen Gebilde selbst geht". So ist Interesse "*institutionalisierte Selbsterhaltung*" (GERHARDT 1977, S. 44). Die Genese des Interesses ist als "durch die Vernunft vermitteltes Produkt aus Natur und Gesellschaft" zu sehen. Im "*intérêt personnel*", "*privé*", "*particulier*" hingegen äußert sich lediglich der "*amour propre*" und verdient nicht die Bezeichnung Interesse. Der "*intérêt privé*" ist ohne Vernunft, wenn er Privatbereich und Öffentlichkeit nicht akzeptiert und "sich selbst für das Ganze ausgibt" (S. 45). Rousseau wollte also den Begriff mit allem Nachdruck von (moralisch) negativen Inhalten befreien und ihm einen positiven Inhalt geben.

Trotzdem hielt Rousseau ein seiner Grenzen bewußtes Eigeninteresse für legitim. In seinem "*Contrat social*" ließ er dem *Privatinteresse* durchaus eine konstitutive Funktion. Interessen machen den Staat erst möglich (und nötig). Seine positive Qualität gewinnt das persönliche Interesse in seiner Verbindung mit der Vernunft, d.h.: "Mit der Anerkennung des *intérêt public* wird auch der *intérêt privé* vernünftig". So kann der *intérêt public* "als *Produkt eines .. Lernprozesses* gesehen werden" (S. 45f.).

Dieser Lernprozeß hat zum einen die "Eigenliebe" (*amour de soi*) zum Ziel, "die Fähigkeit zur Begrenzung der Wünsche und Begierden auf das Lebensnotwendige, das nur ein natürliches Ziel kennt". In Verbindung damit steht die "menschliche Fähigkeit des Beisichseins", die den Menschen "nicht begehrend von anderen her" definiert, sondern die "Freiheit der Entscheidung für eigenverantwortliche Zielsetzungen" verwirklichen läßt. So gewinnt er die "wertvollste Fähigkeit: lernend sich alles aneignen zu können".

Zum anderen hat der Lernprozeß die "Möglichkeit zur Selbstvervollkommnung" (*perfectibilité*) zum Ziel, die den Menschen zur "humanisierenden Selbstbefreiung aus dem bloß Triebhaften" verhilft. Das "Mehr-Scheinen-Wollen", das Aufhören der Zufriedenheit, das Überschreiten der Begrenzung der Wünsche und Begierden, stellt die erste Form der "*Selbstentfremdung*" dar, die Ursache für jeg-

liche "Denaturierung des Lebens". (14) Ihr spürte Rousseau mit scharfem Denken unaufhörlich nach. Um die Selbstentfremdung abzuwenden wurde er zum Pädagogen und Kritiker von Staat und Gesellschaft (RÖHRS 1976, S. 19ff.).

Interesse der Vernunft

Immanuel Kant (15) gilt als erster deutschschreibender Autor, der den Terminus Interesse in der theoretischen und praktischen Philosophie sowie in seinen ästhetischen, politischen und anthropologischen Schriften verwandte (vgl. GERHARDT 1976, Sp. 488).

Ausgangspunkt der Philosophie Kants war die Kritik des Sensualismus. Er hielt die Auffassung Helvétius' von der Bedeutung der Sinne bei der Formulierung der Interessen für unhaltbar, denn Empfindungen könnten keine richtigen Vorstellungen von der Welt der "Dinge an sich" geben und deshalb auch nicht Grundlage von Verhalten und Interesse sein.

Kant führte den Begriff als "Interesse der Vernunft" ein. Vernunft hat für ihn "*spekulatives*" und "*praktisches*" Interesse - Interesse lenkt die Vernunft. (16) Interesse wird eine "Triebfeder" des Willens (vgl. KANT 1952, S. 93), wenn sie durch die Vernunft gelenkt ist. So wurde bei Kant andererseits die Vernunft von den Interessen in Dienst genommen, indem sie sich zur moralischen Instanz erhob (vgl. GERHARDT 1976, Sp. 488).

In der *Ethik* nannte Kant eine "Verbindung der Lust mit dem Begehrungsvermögen, sofern diese Verknüpfung durch den Verstand, nach einer allgemeinen Regel (allenfalls auch nur für das Subjekt) gültig zu sein geurteilt wird", ein Interesse (KANT 1966, S. 13). Interesse wurde das, "wodurch Vernunft praktisch, d.i. eine *den Willen bestimmende Ursache* wird" (S. 87). "Rein ist ein solches Interesse, wenn es sich nur auf die Allgemeingültigkeit

(14) Zum Problem der Selbstentfremdung bei Rousseau, vgl.: BARTH (1959); ferner BRUPPACHER (1972).

(15) Immanuel Kant (1724-1804), Professor für Philosophie in Königsberg, Begründer des kritischen Idealismus und der idealistischen Transzendentalphilosophie, verkörpert die Wende von der Aufklärung zur kritischen Philosophie, von einer metaphysischen Philosophie des Verstandes zur durchreflektierten Form einer differenzierten Vernunft.

(16) Ein "praktisches" Interesse bezeichnet bei Kant ein Interesse an der Handlung.

der Maxime bezieht; empirisch nennt Kant es, wenn es den Willen nur mit Hilfe eines 'Objekts des Begehrens' oder unter Voraussetzung eines 'besonderen Gefühls des Subjekts' bestimmen kann" (GERHARDT 1976, Sp. 489. Eine moralische Handlung erfolgt nicht aus Interesse, sondern beruht auf der Achtung vor dem Sittengesetz, das verpflichtet. So bleibt wenigstens ein *Interesse an der Pflicht*, dessen Ursache nicht erklärbar sei. (17)

Interesse als "Wohlgefallen"

In der "Kritik der Urteilskraft" nannte Kant Interesse "das Wohlgefallen .., das wir mit der Vorstellung der Existenz eines Gegenstandes verbinden" (KANT 1968, S. 40). In diesem Sinn wird Interesse "parteilich", weil es in Beziehung auf "Bekehrungsvermögen" steht; entweder besteht es am Angenehmen, oder am sittlich Guten (vgl. GERHARDT 1976, Sp. 489).

In seiner Kunsttheorie schließlich erfolgte bei Kant das Urteil über das Schöne ohne empirisches Interesse.

Kant gliederte den Interessenbegriff in die "Tradition der teleologischen Betrachtungsweise" ein, (18) derzufolge jedes Seiende eine "vollendete Gestalt" vorgegeben hat, also zielbestimmt ist (vgl. GELDSETER 1974, S. 110f.). Die Interessen müssen in seiner Interessentheorie *einem (vorgegebenen) Ziel dienen*, ansonsten sind sie unmoralisch. Einen Höhepunkt erreicht diese Betrachtungsweise in der gegenwärtigen Interessensoziologie mit ihrem Axiom der "objektiven Interessen".

Für Kant gab es also "Interessen am Gegenstand und solche am Verlauf einer Handlung und damit ebenso viele Arten, als es Sachgebiete, Betätigungsweisen, Begegnungs- und Erlebnismöglichkeiten gibt" (MIERKE 1958, S. 354).

(17) Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) führte den Gedankengang weiter: Das Interesse an der Pflicht gegenüber dem Sittengesetz entspringt der Tatsache, daß es aus dem Selbst entstanden ist, es sich der Mensch selbst gegeben hat. So erklärt sich das Sittengesetz zudem nicht aus dem Interesse, sondern das Interesse an der Sittlichkeit aus dieser - insofern sie selbstbestimmt ist (vgl. ESSER 1973, S. 741).

(18) Der aristotelischen teleologischen Betrachtungsweise steht die kausale Betrachtungsweise gegenüber.

Die so von Kant vorgenommene "kategorische Bestimmung" des Interesses als eine Ursache, die den Willen bestimmt, hat das Interesse in der nachfolgenden Zeit wieder völlig verloren (vgl. GRAUMANN 1965, S. 276).

Die von Kant vorgenommene "ästhetische Bestimmung" des Interesses als "reines Wohlgefallen", das nicht "praktisch" wird und ein intellektuelles Moment darstellt, blieb für die weitere Verwendung des Interessenbegriffs bestimmend. Erst bei Eggersdorfer ansatzweise und bei Kerschensteiner mit aller Konsequenz wurde Interesse wieder "praktisch". Wenn bei Kant das Interesse auch in einer Beziehung zur Handlung gesehen wird, so ist diese Beziehung moralischer Natur. Was Kants Verdienst um die Präzisierung des Interessenbegriffs bleibt, ist dessen Bindung an die Prinzipien der Vernunft, der klare Hinweis auf seine rationale und damit reflexive Komponente (vgl. SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 10).

Noch mehr wurde Interesse im 18. Jahrhundert zu einem Schlüsselbegriff der Ästhetik. Interesse spielte in dieser Zeit eine Rolle "als verbindende Beziehung zwischen Werk und Publikum" und "als psychische Dynamik". (19) So erzeugt Interesse "alle seelischen Gestimmtheiten (Neugierde, Angst, Mitleid), die das Kunstwerk in uns bewirkt" (FUCHS 1976, Sp. 485).

Kant hatte in seiner Kunsttheorie versucht, das Schöne als dasjenige zu definieren, "was ohne Interesse Wohlgefallen erzeuge" (GELDSETZER 1974, S. 110). Ästhetische Urteile sind für ihn interesselos, frei von Sinnen- und Vernunftinteressen, sie beruhen ausschließlich auf dem Wohlgefallen.

Nach Schiller ist Kunst "nicht ohne Intention und damit auch nicht gänzlich ohne Interesse hervorgebracht und betrachtet". (20) Bei Hegel ist Kunst wohl zweckfrei, aber in ihrem inhaltlichen Ausdruck Interessen bindend. (21) Die Marxistische Ästhetik versteht interesselose Kunst als "entfremdete Kunst", denn sie neh-

(19) Z. B. bei Jean-Baptiste Du Bos (1670-1742), Jean-Francois Marmontel (1723-99).

(20) Friedrich Schiller: Ästhetische Erziehung des Menschen.

(21) Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Vorlesungen über die Ästhetik.

me die Klasseninteressen nicht auf. (22) In jüngster Vergangenheit versuchte Theodor W. Adorno (1903-69), idealistische und marxistische Kunsttheorien "überwindend", der Interesselosigkeit von Kunst das Interesse am Kunstwerk zuzuschreiben, durch das es seinen Wert erhält (vgl. GERHARDT 1976, Sp. 490). (23)

Interesse als Gegenstand der Psychologie

Seit Entstehung der Psychologie als Wissenschaft (um die letzte Jahrhundertwende) wurde die Diskussion des Interessenbegriffs schwerpunktmäßig innerhalb der Psychologie geführt, ohne je eine einheitliche Basis erreicht zu haben. Jede psychologische Richtung faßt seither den Begriff in eigenem Verständnis auf. Auf eine Darstellung wird in diesem Zusammenhang verzichtet, sie würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Hinweise dazu vgl. Abschnitt 8.1, ferner MIERKE (1958) und SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER (1979, S. 12ff.).

(22) Georg Lukacs: Probleme der Ästhetik.

(23) Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie.

3 INTERESSE IN PHILOSOPHIE UND ERKENNTNISTHEORIE

Die Bedeutungsgeschichte des Wortes Interesse mag Skepsis zulassen, ob der Terminus zu den philosophischen Grundbegriffen gezählt werden kann. Dazu kommt die Tatsache, daß der Bedeutungsgehalt des tatsächlichen Sprachgebrauchs sehr umfangreich geworden ist (vgl. LUNK 1926, S. 15f.). Es bleibt als bedeutende Frage, ob der Begriff im philosophischen Sinn "theoriefähig" ist, d. h. ob er in der "Betrachtung des Seins" bedeutsam ist, ob es eine Wirklichkeit gibt, die den Gedanken hervorbringt. Der Theoriebegriff der Philosophie geht davon aus, daß das menschliche Leben "ein Leben der Vernunft ist und seine Erfüllung in der Theorie .. findet". Soweit der Mensch Geist ist, erfährt er seine Selbständigkeit und Unabhängigkeit "im Vollzug der Theorie". Die philosophische Theoriefähigkeit des Terminus Interesse muß sich also an der Frage erweisen: "Gibt es ein Interesse des Geistes selbst, ein Interesse also, dem er nicht als Objekt unterworfen, sondern in dem er gerade als Subjekt sichtbar wird?" (ESSER 1973, S. 739f.).

3.1 INTERESSE ALS ANTHROPOLOGISCHE UND MORALISCHE KATEGORIE

Wenn *Helvetius* Interesse als "ein Gefühl der Selbstliebe" verstand, das "die Triebfeder aller Menschen" ist, gespeist von "organischen Lebensprozessen" und der "physischen Empfindungsfähigkeit", Lustgewinn und Schmerzvermeidung zum Ziel hat, so wird Interesse wohl zur "*genuin anthropologischen Kategorie*", aber der Mensch doch weitgehend (nur) als Teil der materiellen Natur gesehen, als ausschließlich sinnliches - nicht geistiges - Wesen (vgl. ESSER 1973, S. 741). *Kant* hingegen verstand das Interesse als eine dem Willen entspringende Triebfeder, die nur einem Vernunftwesen zukommt. Eine solche Interessenstruktur kennzeichnet den Menschen als Vernunft- und nicht als Naturwesen. Kants qualitative Differenzierung der Interessen in bedingte ("an etwas Interesse nehmen") und unbedingte ("aus In-

teresse handeln") läßt erkennen, daß Interesse *Moralität* besitzt, denn moralische Handlungen geschehen nach Kant nicht aus Interesse, sondern aus Achtung vor dem Sittengesetz. Moralisches (wie ästhetisches) Interesse ist nicht Interesse der Neigung, der Lust oder des Begehrens, sondern ein Vernunftinteresse (vgl. ESSER 1973, S. 741).

Leonard Nelson (1882-1927) versuchte, an Kants "Kritik der praktischen Vernunft" anschließend, eine allgemeine Interessentheorie zu entwickeln. Er setzte Interesse als eine "elementare Qualität", die einer Definition nicht bedarf. Er schrieb ihm die *Funktion eines Antriebs für Vorstellungen* zu. Interesse ist ein "praktisches Vermögen", das sich vom Erkenntnisvermögen unterscheidet; dieses geht dem Vermögen des Sich-interessierens voraus (vgl. NELSON 1917, S. 344f.). Interesse sei ferner "das Vermögen, den Dingen einen Wert oder Unwert zu erteilen" (DERS. 1949, S. 115). Er schloß weiter: "*Wesen ..., die Interessen besitzen, ... nennen wir Personen*" (ebd.).

Das dem Wollen übergeordnete und dem Erkennen nachgeordnete Interesse kommt also dem Geist als wollendem zu, nicht aber dem erkennenden Geist. Der der Erkenntnis zugeschriebene Primat vor dem Handeln läßt die Erkenntnis ohne Antrieb und ohne Interesse erfolgen: ein "idealistischer" Erkenntnisprimat, der dem Interesse keine tragende Rolle zugesteht (vgl. ESSER 1973, S. 742).

Nelsons Ethik hat das Problem der *Kollision unterschiedlicher Interessen* zum zentralen Thema. Die Befriedigung eines Interesses wird eingeschränkt durch die notwendige Rücksicht auf fremde Interessen (vgl. NELSON 1949, S. 116). So lautet sein Sittengesetz: "Handle nie so, daß du nicht auch in deine Handlungsweise einwilligen könntest, wenn die Interessen der von ihr Betroffenen deine eigenen wären" (DERS. 1917, S. 133). Daran schlossen sich seine pädagogischen Überlegungen. Ziel ist die Ausbildung des sittlichen Interesses, welches allein wahre Interessen sind. Dabei "handelt es sich .. um .. nichts anderes als um eine Aufklärung des Menschen über das eigene wahre Interesse" (DERS. 1949, S. 469).

3.2 INTERESSE ALS FUNDAMENTALBEDINGUNG VON ERKENNTNIS

Max Scheler (1874-1928) erklärte einen "*Primat der interessennehmenden Akte*". Für ihn ist "das Interesse jene Grundtendenz..., die alle Einzelintentionen des Erkennens wie auch des Wollens in Bewegung setzt" (ESSER 1973, S. 743): "Das ... 'Interessenehmen an' ... erwies sich .. als Fundamentalbedingung des Stattfindens jeglichen Erkenntnisaktes" (SCHELER 1957, S. 370).

Interessen sind auf etwas Konkretes gerichtet, also selektiv und damit einseitig, wodurch Alternativen verlorengehen. Interesse hellt den Gegenstand auf - wie der Erkenntnisakt. Interessen sind im Unterschied zum Erkenntnisakt unstet, sie nehmen zu und nehmen ab. Ob man etwas "mehr oder weniger, ungenauer oder schärfer erkenne", hängt aber vom Interesse ab. "Die Anschauungs- und Bedeutungsfülle des Erkannten wächst mit dem sich steigernden Interesse" (ESSER 1973, S. 743).

Die Voraussetzung für den Primat des Interessenehmens war für Scheler jene Grunderfahrung des Christentums, daß sich Gott für den Menschen interessierte und selbst Mensch wurde; dies ergebe eine Erkenntnisstruktur von der Art: "Ich bin die Wahrheit" (Joh 14, 6), welche Erkenntnis ermöglicht und gleichzeitig Bekenntnis verlangt. "Durch die liebevolle Herablassung des Höheren zum Niederen, Gottes zum Menschen, des Heiligen zum Sünder usw.", wird das Niedere usw. "in das Wesen des 'Höheren' ... aufgenommen". Religiöse Erkenntnis ist zuerst "nicht mehr ein spontaner Akt des Individuums", sondern "der erste Bewegungsanstoß" zur Erkenntnis ist "in Gott selbst verlegt", u. a. in "seine hierzu erfolgende Selbstoffenbarung in Christo" (SCHELER 1955, S. 18)

Schelers Position steht *gegen den Primat der Erkenntnis*. (1) "Geist und Drang sind die beiden gleich-ursprünglichen Attribute des Seins", die sich prozeßhaft gegenseitig durchdringen (ESSER 1973, S. 744). Der Geist bedarf des Dranges, ist - im

(1) In seiner Wissenssoziologie unterschied Scheler die globalen Wissensformen "Herrschaftswissen", "Bildungswissen" und "Heilswissen" und ordnete sie den "Sozialen Interessenperspektiven" zu.

Sinne Schelers - auf Interessen angewiesen, die ihn als Subjekt sichtbar machen.

3.3 INTERESSE UND SELBSTVERWIRKLICHUNG

Sören Kierkegaard (1813-55) ging in einem radikalen Individualismus davon aus, daß der Mensch "ein absolutes Interesse an sich selbst" habe. Dieses Interesse leite ihn immerfort und alle anderen Interessen sah er auf dieses eine bezogen. Dieses *absolute Interesse "am eigenen Selbst"* gründete Kierkegaard im Christentum, das ein Ziel steckt, das es zu erreichen gilt: die Verwirklichung dieses Selbst. Das Selbst ist Geist und der Mensch ist Geist. So geht es in der Selbstverwirklichung um das Verhältnis zu sich selbst. Dieses Verhältnis wächst mit der Synthese von Unendlichkeit und Endlichkeit, Zeitlichkeit und Ewigkeit, Freiheit und Begrenzung. (2) Indem es dem Menschen gelingt, diese Momente ins rechte Verhältnis zu einander zu setzen, erlebt er seine Existenz und erfährt er das "inter-esse", das Sein zwischen Realität und Ideal, zwischen Sein und Denken (vgl. ESSER 1973, S. 744f.). Wenngleich solcher Individualismus die gesellschaftliche Dimension des Interesses außer acht läßt, so kommt dennoch ohne Zweifel dem Interessenbegriff Kierkegaards in der Betrachtung des Seins hohe Bedeutung zu.

Kierkegaard hat zudem das Korrelationserlebnis zum Interesse beschrieben: die *Langeweile*. (3) Das Thema war bereits in Kierkegaards Dissertation "Über den Begriff der Ironie mit ständiger Rücksicht auf Sokrates" (1841) angeklungen und kehrte im Abschnitt "Wechselwirtschaft, Versuch einer sozialen Klugheitslehre", der Abhandlung "Entweder/Oder" (1843) und in "Der Begriff der Angst"

(2) Vgl. KIERKEGAARD (1954).

(3) Vor Kierkegaard hatten u. a. Francois La Rochefoucauld (1613-80), Blaise Pascal (1623-62), Jean-Baptiste Du Bos (1670-1742), Jean-Jacques Rousseau (1712-78), Claude Adrien Helvétius (1715-71), Stendal (1783-1842) und Giacomo Leopardi (1798-1837) auf die Langeweile als Problem hingewiesen. Dabei wurde nirgendwo nach ihren Ursachen gefragt, sondern lediglich ihre Existenz als Tatsache hingenommen und zu ihrer Überwindung das Leidenschaftliche und das Interessante empfohlen. Bei allen Erwägungen und Ratschlägen wurde ferner ein religiöser Grund der "Erkrankung" kaum ins Auge gefaßt, der bei Kierkegaard zum tragenden Element wurde (vgl. REHM 1963, S. 9f.).

(1844) wieder und wurde zum tragenden Element in "Die Krankheit zum Tode" (1849).

Langeweile ist eine "inhaltlose Ewigkeit", eine "genußlose Seligkeit", eine "oberflächliche Tiefe" und eine "hungrige Übersättigung". "Langeweile ist .. die in ein persönliches Bewußtsein aufgenommene negative Einheit, in welcher die Gegensätze untergehn" (KIERKEGAARD 1961, S. 291). Das Fehlen von Gegensätzen, das aus der romantischen Lebensart kam, in der "Festes nicht mehr gegeben" war, beruhte für Kierkegaard auf dem Umstand, daß objektive Werte fremd geworden waren.

Kierkegaard "war auf die Bedeutung der Langeweile für die innere Konstitution des romantischen Menschen und für dessen problematisches Existenzverhältnis gestoßen. Denn .. in der Romantik werden die dunklen Züge des neuen Menschenbildes sichtbar, hier treten Ironie, Schwermut, Verzweiflung, Angst und Langeweile ihre Herrschaft über den Menschen an, der nur im Ästhetischen seinen Halt sieht, nur noch die Bindungen an sich selbst zu kennen scheint und die Bindung an die überweltlichen, religiösen Mächte sich erst im Zusammensturz seiner brüchigen Persönlichkeit mühevoll zurückerobern muß". Kierkegaard erkannte einen Menschen, "der keine innere Kontinuität mehr besitzt und darum den entgegengesetzten Stimmungen 'verfällt'" (REHM 1963, S. 4). Das Korrelat zur Kontinuität ist die Abwechslung, die der Gelangweilte in "exzentrischer Zerstreuung" sucht, die erneut auf Langeweile gebaut ist, da "Zerstreuung keinen ausschwingenden Widerhall hat, eben weil im Nichts noch nicht einmal so viel ist, daß ein Widerhall möglich würde". Langeweile "ist auf Leere gebaut". Sie "ruht auf dem Nichts, welches sich durch das Dasein schlingt". So wird Langeweile ein "dämonischer Pantheismus", der als Stimmung überall gegenwärtig ist (KIERKEGAARD 1956, S. 309f.). Jeder Versuch der Zerstreuung führt zu nichts als zur fortgesetzten "Wechslerei" von einem zum andern, zur "Wechselwirtschaft".

Kierkegaard hat zwischen Langeweile und Religiösem eine negative Beziehung erkannt und diese religiös-christlich gedeutet. "Die Leere und Tiefe der Langeweile ... ist Sinnbild der Leere, die dort gähnt, wo ein Platz im Menschen frei geblieben ist: der Platz Gottes". Langeweile ist also eine "von Gott nicht mehr ausgefüllte Leere und Tiefe" (REHM 1963, S. 7). Die "Inhaltsleere, das Langweilige" ist für ihn etwas "Dämonisches", (4) und ist der Form nach das "Verschlossene" und natürlich das "Negative", auch "die Kontinuität im Nichts" (vgl. KIERKEGAARD 1952, S. 137ff.). Langeweile verschließt sich, verhält sich negativ zum Guten, zum Sinn der Welt und zu Gott. Der Langweile fehlt "der belebende Antrieb, die endgültige Bindung an das feste Gottesverhältnis". Wenn ein Mensch sich langweilt, "und zwar von der Wurzel und vom Anfang her, ohne genauen Gegenstand, ohne bestimmten Anlaß, gleichsam grundsätzlich, dauernd und nicht nur vorübergehend, dort langweilt er sich 'tödlich', verfällt (er) der Lebensangst und der Verzweiflung, der 'Krankheit zum Tode'" (REHM 1963, S. 3f.).

(4) Das "Dämonische" ist die Angst vor dem Guten. Wenn das Gute auf das Dämonische trifft, macht es sich bemerkbar durch Auftreten von Konflikten.

3.4 INTERESSE IN DER LEHRE DES MARXISMUS-LENINISMUS

Den Zusammenhang von Interesse und Erkennen hat auch die Betrachtungsweise des Marxismus-Leninismus zum Gegenstand. Da nach Karl MARX (1818-83) "die Wirklichkeit .. sich selbst zum Gedanken drängen" muß (1962, S. 761), stand für ihn außer Zweifel, daß *Interesse*, *Geist* und *Erkennen* wesentlich in Zusammenhängen stünden. Der Marxismus erkennt, daß "die Interessen der Menschen .. sowohl mit ihrem *Sein*, mit ihrer praktischen *Tätigkeit*, als auch mit ihrem *Bewußtsein* verbunden" sind (ZDRAWOMYSLOW 1965, S. 751).

Die "objektiven Interessen" der Klassen und "subjektiven Interessen des Individuums sind Gegenstand der Reflexionen und insofern unterscheidet sich der Marxismus-Leninismus zunächst nicht von anderen staatsphilosophischen Überlegungen (vgl. Rousseau). (5) Die "*objektiven Interessen*" der Klassen erwachsen aus dem "Sein des Menschen, seinen Existenzbedingungen und Bedürfnissen" und sie legen die Beziehung des Menschen zu Werten und Erlebnissen fest, wenn "alle Individuen in grundsätzlich gleicher sozialer Lage sind". Das "*subjektive Interesse*" des Individuums hingegen ist "das Ergebnis der Modifikation durch eigentümliche Sozialisations-, Existenz- und Triebbedingungen jeder Persönlichkeit". "Subjektive Interessen" sind unterschiedlich und stehen mitunter zu den "objektiven Klassen-Interessen" im Widerspruch (GERHARDT 1976, Sp. 492). Derartige Differenzen abzubauen ist Aufgabe der sozialistischen Gesellschaft.

Die marxistisch-leninistische Interessentheorie betrachtet die aus der materialistischen, "bürgerlichen" Philosophie der französischen Revolution stammende Interessenphilosophie als idealistisch und unhistorisch. Erst die "Zurückführung der gesellschaftlichen Verhältnisse auf die Produktionsverhältnisse" ermögliche nach Marx "eine materialistische Interpretation des In-

(5) Ein Subjekt und Objekt verbindender Charakter des Interessenbegriffs war zuvor von Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) erkannt und benutzt worden, um "zwei Stufen der Menschlichkeit" zu unterscheiden. Diese Verbindung wurde schließlich von Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) zu einer Vollen- dung weitergeführt.

teressenproblems". Er sah "die Interessen letztlich durch die Gesamtheit der jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse determiniert", die "geschichtlichen Charakter haben" und "eine geschichtliche Entwicklung durchmachen". (6) Da die Gesamtheit der Privatinteressen nicht das allgemeine Interesse erreichten, seien Privatinteressen gesellschaftlich zu bestimmen (bzw. als gesellschaftlich bedingt anzunehmen) und mit von der Gesellschaft bestimmten Bedingungen zu erreichen (KLAUS/BUHR 1975, S. 582). Nach Grigoriy Moiseevič Gaks Interessentheorie ist Interesse "eine objektive Erscheinung, die mit dem Sein eines Gegenstandes verbunden ist und sich nicht auf das Bewußtsein und den Willen reduzieren läßt". Er sieht "das Interesse der Allgemeinheit .. objektiv gegeben", da es "durch die Natur und die Existenzberechtigung" der Allgemeinheit bestimmt ist. So ist auch das persönliche Interesse eindeutig gesellschaftlicher Natur (ZDRAWOMYSLOW 1965, S. 751). "Eine Übereinstimmung von gesellschaftlichen und individuellen Interessen" sei nur im Sozialismus möglich, wo jegliche Produktionsmittel gesellschaftliches Eigentum sind (KLAUS/BUHR 1975, S. 583).

Im Marxismus-Leninismus stellen Interessen "eine Vermittlung zwischen den materiellen Verhältnissen und dem Ideologischen (Absichten, Wünsche usw.) dar. Der historische Materialismus bezieht das Interessenproblem in das dialektische Wechselverhältnis zwischen den objektiven gesellschaftlichen Bedingungen und Verhältnissen einerseits und der praktischen Tätigkeit menschlicher Subjekte (Klassen, Gruppen, Persönlichkeiten) andererseits ein". So müssen Interessen als "*Gerichtetheit der praktischen gesellschaftlichen Tätigkeit der Menschen auf etwas für sie Bedeutsames* aufgefaßt werden". Die Bedingungen sind die materiellen gesellschaftlichen Verhältnisse und die Klassenlage der Menschen. Die Produktionstätigkeit der Menschen erzeugt die materiellen Gesellschaftsverhältnisse und verleiht ihm zugleich "eine objektive, von ihren Wünschen und Absichten unabhängige Gerichtetheit". Solche "objektive Interessen" sind vom Bewußt-

(6) Den "geschichtlichen Charakter" des Interessenbegriffs betonten außer Marx u. a. auch Arnold Ruge (1802-80), Ludwig Feuerbach (1804-72) und Bruno Bauer (1809-82).

sein des Individuums unabhängig. Die Gerichtetheit der Tätigkeit ist "von Wünschen, Absichten, Motiven u. ä. bedingt", die "zielsetzend, mobilisierend, organisierend" wirken und die "subjektiven Interessen" darstellen. "Wenn die objektiven Interessen auch zu subjektiven Interessen werden", wird höchste Wirksamkeit erreicht. "Die Herstellung dieser Einheit (die als Prozeß aufgefaßt werden muß gehört zu den Grundaufgaben des sozialistischen Aufbaus und ist vor allem erforderlich, um die Vorzüge und Entwicklungstriebkräfte der sozialistischen Gesellschaft voll auszunutzen" (S. 583).

Dem Interessenbegriff kommt also auch im Marxismus-Leninismus eine tragende Bedeutung zu und erfährt darin eine (wesentlich) neue Akzentsetzung. Interessen resultieren nicht zuerst aus der Person-Umwelt-Beziehung, sondern die "objektiven" Interessen einer konkreten Gesellschaft (Klasseninteressen) bestimmen Bewußtsein (Erkenntnis) und Handeln der Subjekte (vgl. SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 11).

3.5 ERKENNTNIS UND INTERESSE

Zu einer "Fundamentalkategorie" der Erkenntnistheorie wurde der Interessenbegriff bei Jürgen Habermas (geb. 1929). Interessen sind für Habermas "*Grundorientierungen, die an Arbeit und Interaktion, haften*". Diese "Grundorientierungen zielen .. nicht auf die Befriedigung unmittelbar empirischer Bedürfnisse, sondern auf die Lösung von Systemproblemen" (HABERMAS 1973, S. 242).

Habermas hat u. a. die Vorgaben von Max Scheler und Ralph Barton Perry, der "jeder Erkenntnis ein Interessenmoment sowie jedem Interesse ein kognitives Moment zuschreibt", zu einer Theorie von "Erkenntnis und Interesse" zusammengefaßt (GELDSETZER 1974, S. 111). Sein Anliegen war es zunächst, "die Kontroverse um die Logik der Natur- und Sozialwissenschaften" auf "unterschiedliche, aber komplementäre Interessen-Konstellationen" zu reduzieren und damit zu klären (GERHARDT 1976, Sp. 493). Habermas vertrat die These, bei allen "Forschungsprozessen" ließe sich ein Zusammen-

hang zwischen "logisch-methodologischen Regeln" und "erkenntnisleitenden Interessen" feststellen. Dabei versuchte er, "für drei Kategorien von Forschungsprozessen" einen je spezifischen "Zusammenhang von logisch-methodologischen Regeln und erkenntnisleitenden Interessen" nachzuweisen. Empirisch-analytischen Wissenschaften schrieb er ein technisches Interesse zu, historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches und kritisch orientierten Wissenschaften ein emanzipatorisches Erkenntnisinteresse (HABERMAS 1976, S. 155).

Das *technische Interesse* erfahrungswissenschaftlicher Theorie zielt auf "mögliches prognostisches Wissen". Der Wahrheitsgehalt der (durch "kontrollierte Beobachtung" gewonnen) Informationen ist eigentlich nicht nachweisbar, da die Vorannahmen (Basisätze) "keine Abbildungen von Tatsachen" darstellen, sondern ungeprüfte Generalisierungen sind, die mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden nicht prüfbar sind. Das eigentliche Erkenntnisinteresse erfahrungswissenschaftlicher Theorien ist demnach eine technische Verfügbarkeit "vergegenständlichte(r) Prozesse" (S. 156f.).

Das *praktische Interesse* der historisch-hermeneutischen Wissenschaften zielt nach Habermas auf "Erhaltung und .. Erweiterung der intersubjektivität möglicher handlungsorientierter Verständigung". Das "praktische Erkenntnisinteresse" beruht auf einem "möglichem Konsens von Handelnden im Rahmen eines tradierten Selbstverständnisses" (S. 158). Solche Erkenntnis muß nach Habermas subjektiv bleiben, da jedes Erkenntnissubjekt mit den Methoden hermeneutischen Verstehens zu spezifischen, nicht allgemeinen Erkenntnissen kommt, die für ihn praktisch, aber nicht intersubjektiv nachvollziehbar, objektiv sind: "die Austauschbarkeit des Erkenntnissubjekts" ist nicht garantiert (vgl. DERS. 1973, S. 229). Die (Text-)Interpretationen des Geisteswissenschaftlers bedürften außerdem expliziter Rechenschaft über das Vorverständnis des Interpreteten, damit seine wirklichen "Interessen" an der Auslegung offenbar werden.

Eine solche "Reflexion, welche eine Bewegung der Emanzipation ist, befragt das technologische und das hermeneutische Interesse nach ihrem emanzipatorischen Sinn und sprengt damit die Dimen-

sionen, in der diese objektivistisch mißverstanden werden können" (ANACKER 1974, S. 165). *Emanzipatorisches Interesse* kommt den kritischen (Sozial-)Wissenschaften zu und zielt auf Selbstbestimmung der Person. Es "beabsichtigt die Erweiterung der Verfügung des Menschen über sich selbst und damit die Realisierung von Autonomie" (HENGST 1975, S. 177). "Eine kritische Sozialwissenschaft ... bemüht sich ... zu prüfen, wann die theoretischen Aussagen invariante Gesetzmäßigkeiten des sozialen Handelns .. und wann sie ... veränderliche Abhängigkeitsverhältnisse erfassen. Soweit das der Fall ist, rechnet die Ideologiekritik ... damit, daß die Information über Gesetzeszusammenhänge im Bewußtsein des Betroffenen selber einen Vorgang der Reflexion auslöst; dadurch kann die Stufe unreflektierten Bewußtseins ... verändert werden" (HABERMAS 1976, S. 158f.).

Emanzipatorisches Interesse betreibt "den Abbau von Vorurteilen und Ideologien, die Beseitigung überflüssiger Herrschaft und unnötigen gesellschaftlichen Zwanges" (HENGST 1975, S. 177). Den methodologischen Rahmen emanzipatorischen Interesses bildet die Selbstreflexion. (7) Sie "ist von einem emanzipatorischen Erkenntnisinteresse bestimmt", das sich "gegen den Objektivismus der Wissenschaft wendet" (HABERMAS 1976, S. 159).

Interesse wurde also bei Habermas zu einer Kategorie, die menschliche Erkenntnis leitet, auf sie Einfluß nimmt. Um dem erklärten Ziel menschlicher Selbstverwirklichung näherzukommen sind diese Interessen von Einflüssen, die außerhalb des Erkenntnissubjekts und -objekts liegen, freizuhalten. Derartige Einflüsse gilt es für das Erkenntnissubjekt in Selbstreflexion zu erkennen. Diese "Befreiung des Individuums zur Mündigkeit" ist sowohl auf der Ebene des Individuums als auch auf jener der Gesamtgesellschaft zu vollziehen.

Diese "kritische Theorie" (8) erklärt in hohem Maße Interesse

(7) Das Modell für eine wissenschaftliche Selbstreflexion bildet für Habermas die Psychoanalyse. (Vgl. "Psychoanalyse und Gesellschaftstheorie" in: HABERMAS 1973, S. 332-364.)

(8) Die von Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse u. a. entwickelte und von deren Schülern Jürgen Habermas, Oskar Negt u. a. ("Frankfurter Schule") weitergetragene "kritisch-dialektische Theorie der Gesellschaft", geht mit Marx über Hegel hinaus und bezieht Erkenntnis auf ihre materiellen

als vernünftige Kategorie, der der Mensch nicht als Objekt unterworfen, sondern gerade als Subjekt sichtbar wird. Habermas hat damit auf die "soziale Vermittlung des Interesses" hingewiesen und die sozialphilosophische Relevanz des Interessenbegriffs aufgezeigt, eine Perspektive, die eine pädagogische Betrachtung dieser Kategorie nicht außer Acht lassen kann.

3.6 ZUSAMMENFASSUNG

Interesse als "genuin anthropologische Kategorie" läßt den Menschen seinem Wesen nach als "das interessierte Wesen" bestimmen. "Im selben Maße, wie seine Fähigkeit und Bereitschaft Interesse zu nehmen abnimmt, verebben seine menschlichen Vollzüge - sei es in psychischer Apathie oder im physischen Tod. Alle Formen sogenannter 'Desinteressiertheit' stellen nur eine Interessenverlagerung bzw. eine Interessenumformung dar. Selbst die Langeweile, die doch das Gegenteil von Interesse, nämlich Interesselosigkeit zu sein scheint, erweist sich bei näherem Zusehen als eine Leerform des Interesses, d.h. auch sie besitzt noch die Struktur des Interesses, nämlich auf etwas aus zu sein; allerdings auf solches, was sich nirgend abzeichnet, so daß sie quälend ins Leere läuft" (ESSER 1973, S. 745f.).

Solch unabdingbares Interessiertsein muß dem Sein menschlichen Geistes inhärent sein, da der Mensch nicht nur Interesse hat, sondern ein solches ist, ein "inter-esse". Faßten historische Vorstellungssysteme solches "Dazwischen-Sein" des Menschen statisch zwischen diversen Wirklichkeiten stehend auf, so die gegenwärtig dynamischen Betrachtungsweisen als eine "Kategorie der Subjektivität". Interesse wird zur "Möglichkeit wie Notwendigkeit von Welt- und Selbstvermittlung". Das "Prinzip des 'Zwischen'

Bedingungen. Erkenntnis ist als reine Theorie nicht möglich, sondern nur in kritischer Reflexion von Erkenntnis, Interesse und Praxis in historischen Prozessen. Erziehungswissenschaft im Sinne der "kritischen Theorie" ist permanente Gesellschaftskritik, die alle Gesellschaften danach befragt, ob in ihnen Erziehung zu Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit und Anerkennung des anderen als gleichwertige Person möglich ist.

auf das Denken bezogen, erweist sich als ein unabdingbar interessiertes, weil das Denken selber ein dynamisches Zwischen ist, eine Mitte, nämlich die Vermittlung von Subjekt und Objekt, die dialektische Verschränkung von Immanenz und Transzendenz".

Diese "Unabdingbarkeit der Interessenstruktur nötigt das Denken ständig neu, sich auf seine vorwaltenden Interessen hin zu überprüfen und skeptisch gegen sich selbst zu sein" (S. 746f.).

Eine Interessentheorie, die für Bildung und Erziehung relevant sein soll, wird nicht ohne jene "Kategorie der Subjektivität" entwickelt werden dürfen, die dem Denken in der Reflexion die Vermittlung von Subjekt und Objekt zuerkennt und dadurch das Individuum selbst seine Vollzüge bestimmen läßt.

4 JEAN-JACQUES ROUSSEAU'S PÄDAGOGISCHE INTERESSENTHEORIE

Die Vorstellung, wie "ein Gerechtigkeit und Nutzen verbindendes Interesse durch Erziehung befördert und mit der Einsicht in die Erfordernisse des allgemeinen Wohls versehen werden kann" (GERHARDT 1976, Sp. 487), hat Rousseau unter anderem in seinem 1762 publizierten Erziehungsroman "Emile" dargelegt.

Interessenbegriff

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Methode des Lesenlernens stellte ROUSSEAU fest: "Das unmittelbare Interesse ist die große und einzige *Triebfeder*, die sicher und weit führt" (1972, S. 101). Er befürchtete nichts mehr, als seinem Zögling etwas verhaßt und damit für ihn uninteressant zu machen. So bestand er auf einer "inaktiven Erziehung".

Rousseau nahm einen "Naturtrieb" an, der die verschiedenen Fähigkeiten des Menschen belebe. Diese Triebfeder ist die *Neugier*, der *Wissenseifer*, die *Wißbegier*, die "alles Nahe und Ferne" kennenlernen will. "Das angeborene Verlangen nach Wohlbefinden und die Unmöglichkeit, diesen Wunsch vollkommen zu befriedigen, lassen .. ständig nach neuen Mitteln suchen, diesen Wunsch zu befriedigen. Das ist das Urprinzip der Wißbegier: ein *natürliches Prinzip*, das sich nur im Verhältnis zu unseren Leidenschaften und unseren Einsichten entwickelt" (S. 158). In diesem Zusammenhang sprach er von Interessenzentren ("centres d'intérêt"), in denen alle diese "Triebinhalte" zusammenlaufen.

Erziehungsziel

Im Mittelpunkt der Pädagogik Rousseaus stehen seine Auffassung vom Menschen in den Aufgaben der Lebensgestaltung und Lebenserfüllung. Das Grundanliegen ist primär nicht "die Tradierung der Inhalte der gesellschaftlich-geschichtlichen Welt, sondern die *Entfaltung des Menschen* zu voller Lebensfähigkeit" (RÖHRS 1957, S. 165). Die Grundformel dafür lautet: Erneuerung des Lebens durch Erziehung.

Sein erklärtes Erziehungsziel hieß: die Bildung des Menschen. In-

halt der Bildung ist die "rechte Darstellung", die aus der *"Kenntnis der Menschenpflichten"* wächst. Diese Pflichten vermag das Kind durch seine Natur (und die Vernunft) zu erkennen, es kann sie "selbsttätig" erfahren: "Nur was der Geist *selbsttätig aus seinem Inneren* hebt, wirkt bildend und läßt außerdem den wirklichen Grad der Begabung erkennen" (S. 144). Der "Entfaltung des Menschen zu voller Lebensfähigkeit" hat alles Lernen zu dienen. So gewinnt Lernen "eine ontologische Funktion, die primär die Selbstverwirklichung und Teilhabe am Seienden gewährt". Diese Selbstverwirklichung, "die Übereinstimmung mit sich selbst", ist "nur auf dem Wege der tätigen Zuwendung zur Welt ... zu verwirklichen" (S. 141f.).

"Erzieherisches Verhältnis" (Pädagogischer Bezug)

Das "erzieherische Verhältnis" wollte Rousseau als eine *Gesinnung* verstanden wissen, wie sie nicht einem Amt, sondern einer Lebensaufgabe zukommt.

ROUSSEAU klagte: "Erzieher denken eher an ihren Vorteil als an den ihres Zöglings, Ihnen liegt mehr daran, zu beweisen, daß sie keine Zeit verloren und das Geld verdient haben, das ihnen bezahlt wurde. So rüsten sie ihn mit Kenntnissen aus, die man jederzeit vorweisen kann, einerlei ob sie ihm auch nützen, wenn sie nur auffällig sind" (1972, S. 154).

Die Beziehung kennzeichnete er durch "*vernünftig geregelte Freiheit*" (RÖHRS 1957, S. 172), Vorbildhaftigkeit in der eigenen Pflicht, die kindliche Individualität respektierend, vom "Gesetz der Sache" geleitet. Das oberste Ziel des erzieherischen Verhältnisses lag auf Seiten des Erziehers darin, "sich selber aufzuheben durch die geistige und sittliche Mündigkeit des Zöglings" (S. 173).

Ausgehend von einem solchen "erzieherischen Verhältnis" kam Rousseau zu seinem Begriff der "*negativen Erziehung*". (1) Durch das

(1) ROUSSEAU in einem Brief an Christophe de Beaumont: "Negative Erziehung nenne ich jene, welche die Organe, Werkzeuge unserer Erkenntnis, zu vervollkommen sucht und die durch Übung der Sinne auf die Vernunft vorbereitet. Die negative Erziehung ist weit davon entfernt, untätig zu sein. Wohl vermittelt sie keine Tugend, aber sie kommt dem Laster zuvor; wohl lehrt sie nicht die Wahrheit, aber sie bewahrt vor Irrtum. Sie bereitet das Kind zu allem vor,

"Verhüten, daß etwas getan wird", soll verhindert werden, daß der "ursprünglich kräftige Impetus der Natur" eingeschnürt werde. Das "pädagogische Nichtstun" wird "das große Wunder ..., das abwartend und beobachtend das Erziehungsziel am schnellsten und sichersten erreicht" (S. 175f.).

Interessengerechte Lernerfahrung

Im ersten Lebensabschnitt, bis zum zweiten Lebensjahr, (2) ist die erste Lehrerin des Kindes die *Natur*, die Aufgabe des Erziehers besteht in der Verhütung einer Störung der natürlichen Ordnung und des "Schlafes der Vernunft" (S. 176).

Während der Kindheit (2.-12. Lebensjahr) besteht die Aufgabe des Erziehers in der "Schaffung ursprünglicher Situationen zur Auslösung kindlicher *Selbsttätigkeit*" (S. 177). Das in diesem Alter "Schritt für Schritt aufbrechende Interesse ... ist .. die große Triebfeder ..., die sinnvoll nutzen der Erzieher verstehen muß" (S. 179).

Im Knabenalter, vom 12. bis zum 15. Lebensjahr, sieht Rousseau "die Zeit der Arbeit, der Lehre und des Studiums, weil hier das Vermögen die Bedürfnisse übersteigt" (ebd.). Damit ist der *Beginn des eigentlichen Lernens* gegeben, da natürliche Anknüpfungspunkte gegeben sind. Die Auswahl der Lerninhalte erfolgt nach dem Prinzip pädagogischer Wirksamkeit und Nützlichkeit: "Wozu ist das nützlich?" im Sinne einer streng psychologischen Ausrichtung auf die jeweilige Entwicklungsstufe und ihre Interessen. Diese "begrenzende Methode" gibt Anstöße zur Selbsttätigkeit, schafft Zeiten schöpferischer Unruhe, des Suchens, Experimentierens und Forschens. Es gilt den "natürlichen Wissenshunger ...

was es zum Wahren führen kann, wenn es imstande ist, es zu verstehen, und zum Guten, wenn es imstande ist, es zu lieben" (Zit. nach: BRUPPACHER 1972, S. 291f.).

(2) Obwohl Rousseaus Stufenmodell der Entwicklung "einer psychologisch differenzierten Phasenfolge weichen mußte, so birgt doch die allgemeine "Charakteristik der Lebensalter intuitiv erschaute Einblicke in ihre anthropologische Sonderart, die - übernommen von Fröbel, Pestalozzi und Schleiermacher - auch in der gegenwärtigen Ära der Psychologie ihre Bedeutung bewahrt hat" (RÖHRS 1957, S. 190).

wachzuhalten und zu lenken, daß er nicht sättigt, sondern die Speisen nur kosten läßt und durch die Art ihrer Zubereitung auch die Geschmacksrichtung bestimmt" (S. 180).

Auf der vierten Entwicklungsstufe, dem Jünglingsalter, vom 15. Lebensjahr bis zur Heirat, erfolgt die Entwicklung sozialetischer *Einsichten* und der Tugend. Rousseau führte auf dieser Stufe die "Leitung" als Methode ein. Dem Prinzip der "negativen Erziehung" treu bleibend erfolgt diese "Leitung" "durch Vorhaltung anderer wert- und entwicklungsbetonter Ziele", welche "die Leidenschaften gleichsam bindet und blind macht gegenüber allen lasziven Motiven der Umgebung" (S. 181). Diese neuen Ziele sind Freundschaft, das "Studium des menschlichen Herzens", die tätige Nächstenliebe, jeweils getragen vom "Erlebenlassen", reguliert vom Naturzustand.

Interesse als didaktisches Prinzip

Die Methode der "negativen Erziehung" soll jegliches Typisieren und Generalisieren kindlicher Natur verhindern und *die Rechte der Natur wieder einsetzen*. Ihr Postulat ist das "pädagogische Nichtstun". Falsch verstandene erzieherische Hilfsbereitschaft begünstigt Unselbständigkeit und Abhängigkeit. Der im Kind lebende "Tätigkeitstrieb" muß sich entfalten können. Der produktive Ansatz "von innen" ist verkörpert im "Wirken mit der Natur, durch die Natur und ... an Stelle der Natur". Die Methode liegt dabei in der "erzieherischen und psychologischen Gestaltung" natürlicher Situationen, die die Selbsttätigkeit anregen und damit im "Lehren des Lernens" (S. 182).

Alles Lernen und Lehren muß sich nach Rousseau orientieren an der "Lebensbemeisterung", die das Kind selbst zu leisten hat durch das "Gespräch mit der Sache". Die methodische Kunst liegt darin, "die Sache in den Fragehorizont des Kindes zu bringen" (S. 183f.). Der weitere Schritt ist das Voraussehen der Schwierigkeitsstufen und der Brennpunkte der Auseinandersetzung, damit das "Gespräch" nicht wieder abreißt. Triebfeder des "Gesprächs" ist "das Fragen als Ausdruck echter Interessen", die den Lernprozeß in Gang hält. Die "Echtheit der Interessen" geht mit ex-

istentiellem Betroffensein" einher. Scheinfragen haben lediglich Geltungssucht zum Motiv. Es gilt, die "schöpferische Spannung" aufrecht zu erhalten und diese nicht vorzeitig durch eine Antwort des Erziehers zu lösen.

Die im Sinne "negativer Erziehung" geprägte Haltung des Erziehers induziert im Kind eigenes Forschen und Experimentieren und erschließt Probleme von der menschlichen Seite. Lernen heißt für Rousseau: sich natürlich hineinleben in die Lebensinhalte der Gemeinschaft; vor Aufgaben gestellt sein, die mit eigenen Mitteln zu lösen sind; Betroffen- und Wachsein, persönliche Antworten finden und nicht mit fremden Erfahrungen zufrieden sein. So hat jede Methode und Didaktik von der Natur zu lernen, die in kindlicher Selbsttätigkeit wirksam ist. Selbsttätigkeit ist nach Rousseau "ein spontanes Fragen und Untersuchen" und damit "ein konstituierendes Element jedes echten Lernvorgangs" (S. 186). Nach der "negativen Erziehung" liegt die Methode des Lehrens darin, "Gelegenheiten zu schaffen", indem "die Sachen um den Zögling gruppiert werden", sodaß er die Unterweisung gleichsam aus der Natur schöpft. Die Methode hat dabei darauf zu achten, daß bei der Gestaltung der Umwelt Bedacht genommen wird auf:

- "die besondere Interessenrichtung jeder Altersstufe,
 - die Entfaltung altersspezifischer Fähigkeit und Fertigkeit
 - ... und
 - die Einbettung der Erstbegegnung in ein Erlebnis" (S. 188).
- Da "Wachsein als Offenheit der Person" für Rousseau "die elementarste Voraussetzung für ein Lernen durch Selbsttätigkeit" darstellt, kommt der ersten Begegnung mit den Dingen eine wesentliche Bedeutung zu, die zu einem "möglichst tiefwirkenden Erlebnis" auszugestalten ist. Eine dadurch geschaffene Betroffenheit wird die innere Bereitschaft zum Fragen wecken. (3)

So ist Rousseaus Bildungsbegriff durch eine "*personale Offenheit*"

(3) "Macht euren Schüler auf die Naturerscheinungen aufmerksam, dann wird er neugierig. Aber um seine Neugier zu nähren, beeilt euch niemals, sie zu befriedigen. Stellt ihm Fragen, die seiner Fassungskraft entsprechen; laßt sie ihn selber lösen. Er darf nichts wissen, weil ihr es ihm gesagt habt, sondern weil er es selbst verstanden hat. Er soll die Naturwissenschaften nicht lernen, sondern erfinden" (ROUSSEAU 1972, S. 159).

ausgezeichnet: "Nicht die Fülle des Gelernten macht die Bildung aus, sondern die innere Bereitschaft, dem neu Begegnenden gegenüber aufgeschlossen zu bleiben, und die Fähigkeit, es geistig zu durchdringen und zu einem Baustein der Person zu machen" (RÖHRS 1957, S. 189).

Zusammenfassung

In Jean-Jacques Rousseaus Werk sind eine große Anzahl jener Faktoren berührt, die als Komponenten späterer Interessentheorien und -pädagogik wieder erscheinen: Begonnen bei seinen Überlegungen über öffentliche und private Interessen, über Selbsttätigkeit, Selbstbestimmung, Aktivität (4), Neugier, Spontaneität, Rationalität, Realität, Emotionalität, Wert u. a.

Mit der überwiegenden Mehrheit späterer Pädagogen meinte Josef RATTNER, daß von Rousseau "die stärksten Anregungen auf die neuere Pädagogik ausgehen" (1956, S. 11). Sein "Emile" regte Immanuel Kant ebenso an wie Johann Heinrich Pestalozzi, die Philanthropen, die Arbeitsschulbewegung (5) und die "Pädagogik vom Kinde aus".

Georg Lunk nannte Rousseaus Interessenlehre eine "biologische Interessentheorie", da er die Interessen dem Bedürfnis und Verlangen des Kindes entspringen ließ. Seine Interessen seien nur gegenwärtige oder unmittelbare, utilitaristische. Deshalb definierte er den Interessenbegriff bei Rousseau: "Eine seelische Hinneigung zu einem Gegenstand oder zu einer Beschäftigung aus Lust und Wertschätzung" (LUNK 1926, S. 71).

Nach Hermann RÖHRS soll beim Zögling Emile "das anthropologische Gleichgewicht von Wollen und Können gewahrt bleiben, das davor schützt, als Opfer des Selbstsucht (amour propre) eine ganze Welt zu erstreben, aber das eigentliche Königreich, sich selbst, zu verlieren" (1976, S. 11).

Alles, was den Menschen zum Lernen veranlassen soll, war bei Rousseau das Interesse, das in ihm selbst ist, und aus ihm her-

(4) Vgl. NOIKOW (1898).

(5) Vgl. THEMANN (1914).

aus aktiv wird. Es ist das "grand mobil" (vgl. GRAUMANN 1965, S. 275).

Rousseaus pädagogische Prinzipien, die einer Erziehungs- und Bildungstheorie durchaus nahekommen, wurden in der Vergangenheit allzuoft pauschal abgelehnt, womit auch seine heute noch bedeutsam erscheinenden interessentheoretischen Ansätze verloren gingen. Sein Konzept macht deutlich, daß Interesse in pädagogischem Zusammenhang nicht losgelöst von der Umwelt, in der Erziehung geschieht, gesehen werden kann, auch wenn Rousseau selbst immer wieder auf das "Innere" des Individuums rekurriert.

5 INTERESSE IM PÄDAGOGISCHEN SYSTEM VON JOHANN FRIEDRICH HERBART

Mit der rationalistischen Aufklärung ebenso verwandt wie mit dem realistisch-positivistischen Zeitgeist des späteren 19. Jahrhunderts und dennoch mit metaphysischer Ausrichtung, steht Johann Friedrich Herbart (1) als bedeutsamster "Interessentheoretiker" am Anfang einer lange fortwirkenden pädagogischen Richtung (REBLE 1971, S. 231).

Die in der "Allgemeine Pädagogik" (1806) geschaffenen Darlegungen waren lange Zeit "die Hauptquelle für den Interessenbegriff in der deutschen Pädagogik" (KERSCHENSTEINER 1922, S. 349). Nach Karl ODENBACH wurde ihm in der Pädagogik niemals wieder so viel Aufmerksamkeit geschenkt (1969, S. 483). Erst heute wird die Bedeutsamkeit gleichsam wiederentdeckt. (2) Im "Umriss pädagogischer Vorlesungen" (1835) war Herbart erneut auf die Interessen eingegangen; sein Interessenverständnis ist freilich nicht auf einigen Seiten abgehandelt zu denken, sondern bildet den Kern seiner Theorie schlechthin, sodaß sein ganzes Erziehungs- und Bildungssystem betrachtet werden muß.

(1) Johann Friedrich Herbart (1776-1841) studierte in Jena (bei Fichte) Philosophie, 1797-1802 Hauslehrer in Interlaken mit Kontakten zu Pestalozzi, 1802-09 Dozent in Göttingen, 1809-33 Professor für Philosophie in Königsberg (Nachfolger Kants), wo er ein pädagogisches Universitätsseminar gründete, 1833-41 Professor in Göttingen.

Herbart gilt als "Begründer der Pädagogik als selbständige Wissenschaft und als Berufswissenschaft für den Lehrer. Seine Pädagogik beherrschte bis zum Beginn der Reformpädagogik die deutschen Universitäten, die Lehrerseminare, die höheren Schulen und besonders die Volksschulen. Nach Jahrzehnten der Ablehnung des 'Herbartianismus' und der 'Herbartschen Lernschule' bildete sich nach 1945 eine Neubewertung auf die Herbartsche Unterrichtspädagogik" (ELZER 1971b, Sp. 1224). Als Anreger der Belebung gelten Herman Nohl und Walter Asmus.

(2) Vgl. u.a.: SAUER (1975); WOLFF (1959-60).

5.1 PHILOSOPHISCHE UND PSYCHOLOGISCHE POSITIONEN

Herbarts philosophische Position war ein *Realismus*, der im Gegensatz zum Deutschen Idealismus (Kant) steht. Darin führte er die menschliche Erfahrungswelt "auf eine Vielheit von absolut einfachen, unveränderlichen und unausgedehnten metaphysischen Wesen" zurück. Diese hielt er für unerkennbar, aber "die Verhältnisse ..., in denen sie zu einander stehen", werden "als Ausdruck ihrer Selbsterhaltungstendenz und gegenseitiger Störungen" erfahrbar. Eines der "metaphysischen Wesen" ist die Seele. Alles seelische Geschehen begriff Herbart "als eine Abfolge von Selbsterhaltungsakten und Störungerscheinungen". Daran schloß seine psychologische Argumentation (3): Die Seele behauptet sich mittels *Vorstellungen* gegen Störungen. Durch "Anziehung oder Spannung" der Vorstellungen zueinander ergeben sich alle Veränderungen im seelischen Bereich (Strebungen, Verschmelzungen, Verknüpfungen; Reproduktion; Gefühle, Begehren, Willensakte usw.). "In intellektualistisch anmutender Weise" versuchte Herbart "alle seelischen Funktionen und Tatbestände aus den Vorstellungen abzuleiten und sogar mit mathematischen Formeln eine allgemeine Gesetzlichkeit, eine Art Mechanismus des Geistes (4) aufzubauen" (REBLE 1971, S. 231f.).

5.2 ERZIEHUNGSZIEL: "CHARAKTERSTÄRKE DER SITTlichkeit"

Damit nach Herbarts Vorstellung aus Philosophie mit der Psychologie als Methode Pädagogik wurde, bedurfte er der *Ethik*, die die Ziele bestimmt. Ethik behandelte für Herbart "die individuellen und sozialen 'Willensverhältnisse' unter der Norm des 'Gefallens'" (ELZER 1971b, Sp. 1226). (5) Zentrum seiner Ethik sind

(3) Psychologie ist für Herbart eine "Realwissenschaft" und Teil der Metaphysik, die als Wissenschaft vom Geist wesentlich die Selbstbestimmung des begrifflichen Denkens ... zum Gegenstand hat" (ELZER 1971b, Sp. 1226). Psychologie muß Entstehung und "Bildsamkeit" von "Vorstellungen" erklären.

(4) Vgl. BLASS (1969).

(5) Herbart steht auch damit im Gegensatz zu Kant, der in seiner Ethik die Norm unter der formalen Pflicht (Kategorischer Imperativ) behandelte.

fünf sittliche Grundprinzipien, die er "praktische Ideen" nannte: "Innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen (Liebe), Recht, Billigkeit (oder 'Vergeltung')". Diese "Ideen" machen die Tugend aus. "Wer sie zur Richtschnur nimmt ... handelt sittlich. Diese 'Charakterstärke der Sittlichkeit' ist .. das Ziel der Erziehung" (REBLE 1971, S. 232f.). Damit ist ein Primat des Wollens über dem Wissen ausgedrückt: "Der Wert des Menschen liegt .. nicht im Wissen, sondern im Wollen" (HERBART 1965c, S. 181). Da er das Wollen als aus Vorstellungen gebildet begriff, (6) erhalten diese sittliche Komponenten und er forderte, daß "alle mobilisierten Vorstellungen wirklich in die Tiefe der Person wirken und zu einer sittlichen Kraft werden. Diese Tendenz von Vorstellungen, Wille zu werden, nannte er 'Interesse'". Als Erziehungsziel forderte Herbart sodann ein "nach allen Richtungen ausgreifendes, 'vielseitiges Interesse', das ... in 'gleichschwebender Vielseitigkeit' entwickelt werden soll" (REBLE 1971, S. 233).

So wurde für Herbart der Vorstellungsbereich - den er auch "Gedankenkreis" nannte - das eigentliche Zentrum seines pädagogischen Bemühens. Mit der Forderung nach der Bildung der richtigen Vorstellungen wurde der "erzieherische Unterricht" zur wichtigsten erzieherischen Tätigkeit erhoben. (7) Herbart anerkannte keinen Unterricht, der nicht erzog. Da ein "erziehender Unterricht sich nicht mit dem Erwerb eines bloßen Wissens und Könnens begnügen kann, sondern gleichzeitig ein sittliches Wollen begründen will, so ist zu fragen, wie denn ein solches Wollen zu erzeugen

(6) "Wie einst Sokrates und Aristoteles, wie Descart und Wolff nimmt auch er an, daß zwischen rechter Einsicht und sittlichem Handeln keine Diskrepanz bestehen könne" (LUNK 1926, S. 83).

(7) Unterricht ist für Herbart jedoch nicht der alleinige Erziehungsfaktor. Das "willenlose" Kind bedarf der "Regierung" und das "wilde Ungestüm" der "Zucht".

Die "Regierung der Kinder" sorgt für die "Pflege zum körperlichen Gedeihen", Beschäftigung, "Erholung", "Aufsicht", "Gehorsam", "Disziplin", "körperliche Züchtigung", "Autorität und Liebe" (HERBART 1965c, S. 176ff.).

Die "Zucht" hat die "Charakterstärke der Sittlichkeit" im besonderen zum Ziel. "Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, daß im ganzen das Gemüt ruhig und klar sei. Sie soll es teilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen" (S. 223).

gen ist" (ODENBACH 1968, S. 483).

Das Erziehungsziel, die Charakterbildung, ist durch die Bildung des "Gedankenkreises" zu verwirklichen. Erziehung und Unterricht waren für Herbart eins, da er den Unterricht(sgegenstand) als Faktor zur Bildung der "Gedankenkreise" verstand. Der "erzieherische Unterricht" hilft die "gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses" herstellen, also die Kräfte und Kenntnisse des Schülers auf möglichst allen Gebieten zu entwickeln. Diese sah er durch Ausbildung von "Erkenntnis" und "Teilnahme" am wirkungsvollsten erreicht. Damit der Geist für alle Gebiete aufgeschlossen wird, gilt es den "Flattersinn" zu vermeiden und den "Gedankenkreis" "planvoll" zu erweitern.

5.3 DER INTERESSENBEGRIFF HERBARTS

Immer wieder wurde Herbart als Schöpfer des pädagogischen Interessenbegriffs bezeichnet, wemngleich dies auch Rousseau zugeschrieben wird. Zweifellos hat er an der Entwicklung des Begriffs bedeutsamen Anteil. Aber die Begriffsgeschichte begann nicht mit Herbart, wie die vorausgegangenen Ausführungen zeigen. (8)

Unmittelbar vor Herbart hatten Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1767-1837) (9) und August Hermann Niemeyer (1754-1828) das Interesse dargestellt. Vornehmlich Niemeyer hat Herbarts Interessentheorie beeinflusst. (10)

Nach *Niemeyer* ist das Interesse das, "was die Erwartung spannt, die Neigung günstig beeinflusst". Dem Interessenbegriff Niemeyers fehlt nach Georg Lunk "die reinliche Sonderung von der Aufmerksamkeit und den anderen seelischen Grundtatsachen".

(8) Dies bezeugt die umfangreichste Begriffsgeschichte, die Georg LUNK vorgelegt hat (1926, S. 21ff.).

(9) Heusingers Interessenbegriff ruht auf dem Neugierverhalten und dem Streben nach Betätigung. Interesse "ist Ausgangspunkt und Unterrichtsmittel, jedoch nicht Endziel", es ist einseitig utilitaristisch, es hat zu nützen (LUNK 1926, S. 79).

(10) Vgl. u. a. SCHLEINITZ (1899).

Der Interessenbegriff zeigt als Seiten eine subjektive Gefühlswirkung und eine objektive Apperzeption.

Interesse hat eine "eigentümliche Kraft", die Herbart später "Selbsttätigkeit" nannte.

Niemeyer unterschied Interessen nach deren Objekten (am Guten, Wahren, Schönen) und nach Lernmotiven (mittelbare und unmittelbare).

Im Unterschied zu Johann Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau u. a. wollte Niemeyer "das mittelbare Interesse sobald als möglich durch das unmittelbare abgelöst wissen durch Apperzeption und 'Anregung des Nachdenkens'". Eine "ethische Wendung", wie auch die Beschreibung des Interesses "als Dauerrichtung und Determinante des Charakters" blieb jedoch Herbart vorbehalten. Darin liegt wohl ein wesentlicher Unterschied der beiden Pädagogen: "Niemeyers Erziehungsziel ist stärker teleologisch, das Herbarts mehr theoretisch-ethisch" orientiert.

Was Herbart "Vielseitigkeit des Interesses" nannte, hieß bei Niemeyer "harmonische Ausbildung aller Kräfte".

Für Niemeyer galt das Gefühl als Quelle der Interessen, für Herbart die "Mechanik der Vorstellungen und (die) Bildung des Gedankenkreises".

Für beide war Sittlichkeit "der selbstverständliche Ausweis für die Berechtigung der Interessen", wobei sie die utilitaristische Verwendung des Interesses als Methode verließen, was Herbart schließlich konsequent fort- und zu Ende führte. Bei Niemeyer fand ferner bereits der "bedeutsame Hinweis auf die Persönlichkeit des Lehrers ... für den endgültigen Erfolg des 'erziehenden Unterrichts'" klaren Ausdruck. Niemeyer betonte klarer als Herbart "die im spontanen Wechselverhältnis zwischen Lehrer und Schüler" liegende Bedeutung der "Gefühlswirkung", die von den bedeutsamen "Epigonen" übersehen wurde (LUNK 1926, S. 79ff.).

Herbart hat seinen Interessenbegriff mehrfach erörtert; einzelne Beschreibungen sind in seinem ganzen umfangreichen Werk verstreut zu finden. Im Grunde kann der Begriff sinngemäß nur als "Kompositum" des "gleichschwebenden vielseitigen Interesses" aufgefaßt und erörtert werden und ist aus dem gesamten Theoriekonzept zu verstehen. Deshalb wurde Herbart wiederholt vorgeworfen, "daß er dem Interesse nicht eine eindeutige Fassung gegeben habe; denn wir finden bei ihm keine völlig klare und erschöpfende Wesensbestimmung" (HENNY 1931, S. 54). Sein Interessenbegriff wurde deshalb von verschiedenen Pädagogen denn auch recht unterschiedlich interpretiert, allzuoft verkürzt und deshalb mißverstanden. Aus seinen Werken lassen sich eine Reihe von Definitionen zusammentragen, die dann zum Teil Beschreibungen des Phänomens darstellen.

Erstmals hatte sich Herbart 1806 in der "Allgemeinen Pädagogik" mit dem Interessenbegriff auseinandergesetzt. Im Abschnitt "Interesse und Begehren" heißt es:

"Das Interesse, welches mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurteil gemeinschaftlich der Gleichgültigkeit entgegensteht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponiert, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht" (HERBART 1965b, S. 55).

Im Zusammenhang mit der Genese des Interesses erörterte Herbart in der genannten Abhandlung:

"Es entstand uns also der Begriff des Interesses, indem wir gleichsam etwas abbrechen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der inneren Lebendigkeit zwar keineswegs mannigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Äußerungen versagten" (ebd.).

Im "Umriss pädagogischer Vorlesungen" von 1835 schrieb Herbart:

"Das Wort 'Interesse' bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Tätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf" (DERS. 1965c, S. 182).

Dort findet sich auch die kürzeste Definition, welche heißt:

"Interesse ist Selbsttätigkeit" (S. 185).

Josef Henny charakterisierte Herbarts Interessenbegriff, indem er "aus dem Unwesentlichen und aus der gewundenen Ausdrucksweise die Merkmale" heraus schälte, mit folgenden drei Punkten:

1. "Das Interesse ist *Selbsttätigkeit*, die aus der willkürlichen und zwar der apperzipierenden Aufmerksamkeit sich entwickelt" es ist also ein Zustand, der aus der Kraft der erworbenen Vorstellungsmassen hervorgeht.
2. Das Interesse steht im *Gegensatz* zur *Gleichgültigkeit*.
3. Das Interesse ist ein dauernder *Gemütszustand* der (vornehmlich) das Denken und (sekundär) das Streben und Fühlen in sich faßt" (HENNY 1931, S. 54f.).

5.4 HERBARTS INTERESSENTHEORIE

Die Fundamente, auf denen Herbarts pädagogisches System ruht, sind Psychologie und Ethik. (11) Diese Position legte sein Erziehungsziel fest: "Charakterstärke der Sittlichkeit" (HERBART 1965b, S. 41). Sie wird durch "Übereinstimmung der sittlichen Ideen (innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, Vergeltung) mit dem gesamten Wollen" herbeigeführt (HENNY 1931, S. 16). Das Wollen (12) ist eine psychische Tätigkeit, (13) eine Kraft der Seele, die "durch ihr Zusammensein mit anderen Realen, nämlich den Leibes- bzw. Gehirnrealen, ... eine vorstellende Kraft" wird. (14) Der durch diese Kraft "in der Seele hervorgerufene Zustand wird als Empfindung oder Vorstellung bezeichnet... Durch gegenseitige Hemmungen kommt Bewegung in die Masse der Vorstellungen". Diese "Bewegung" bietet nach Herbart die Chance pädagogischer "Nutzung", "die Möglichkeit der geistigen Bildsamkeit". "Diejenigen psychischen Tätigkeiten dem Innern des Zöglings zu vermitteln, die dem Zweck der Erziehung entsprechen", ist Aufgabe des Pädagogen (S. 18).

Interesse war für Herbart eine "*geistige Tätigkeit*", "die das Gewußte festhält und erweitert. Festhalten und Erweitern bedingen fortwährend Vertiefung und Besinnung des Geistes. Je vielfacher und vielförmiger die Vertiefungen sind, desto größer ist die Entwicklung älterer Vorstellungen. Kommt eine neue Vorstellung hinzu, so bewirkt diese eine lebhaftere Bewegung innerhalb der bereits vorhandenen Vorstellungen... Der neue Ankömmling (muß) sich dem bereits vorhandenen Vorstellungsinhalt fü-

(11) Vgl. HERBART (1965c, S. 165).

(12) "Das Wollen ist nach Herbart eine Species des Begehrens; jedes Wollen also ist ein Begehren, aber nicht umgekehrt. Das Begehren wird zum Wollen, wenn zu dem ersteren die Gewißheit von der Erreichbarkeit des Begehrten hinzutritt" (OSTERMANN 1887, S. 154).

(13) Seelenkräfte sind nach Herbart: Vorstellen, Fühlen, Streben, aber auch Gedächtnis, Phantasie, Verstand, Urteilskraft, Abneigung, Geschmack, wobei anzumerken bleibt, daß Herbart der Seele an sich keinerlei Kräfte zuschrieb. (14) Herbart erklärte die Seele durch den "Vorstellungsmechanismus und beschränkte ihr Tun auf die 'Selbsterhaltung' gegenüber drohenden Störungen" (HENNY 1931, S. 18).

gen. Die gewonnenen Ergebnisse werden dann im Geiste zusammengefaßt und bewirken so neue geistige Ertragnisse und Erweiterungen des seelischen Lebens, die ein Weiterstreben hervorgerufen" (S. 19). (15)

Die Bewegung der Vorstellungen führt sie zum *Begehren*. Dieses steht zwar in engem Zusammenhang mit dem Interesse, steht ihm aber entgegen, wie beide gemeinsam der Gleichgültigkeit entgegenstehen. Das Begehren erfährt seine Befriedigung "in der Besitzergreifung des Gegenstandes", während "sich das Interesse zufriedenstellt mit der Herstellung eines neuen geistigen Zustandes. Es disponiert nicht über seinen Gegenstand, sondern hängt an ihm" (S. 19f.). Mit HERBARTS eigenen Worten: "Ruhe und Reizbarkeit, beides zusammen .. liegt .. in dem Interesse, und je mannigfaltiger dieses, .. desto größer ist die Summe des geistigen Lebens" (1965a, S. 99).

"Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessieren, aber äußerlich solange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen... Der Gegenstand .. des Interesses kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich begehrt wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas Künftigem, das sie noch nicht schon besitzt; hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität gelten macht" (DERS. 1965b, S. 55).

Diese Kausalität besteht im Merken, Erwarten, Fordern und Handeln. "*Merken*" ist für Herbart die "ruhende Vertiefung". (16) Diesen Zustand nannte er auch "unwillkürliche Aufmerksamkeit". "*Erwarten*" ist ein Fortschritt der Vertiefung ohne "Verwirklichung" und erzeugt in der Seele einen Zustand der Unruhe, der

(15) Das Herbartsche Interesse ist als ein Produkt seines Vorstellungs-Mechanismus anzusehen. Dieser war immer wieder Anlaß zu heftiger Kritik an Herbart (vgl. u.a. OSTERMANN 1887, S. 37-67).

(16) "Etwas merken heißt spüren, was verborgen oder kaum wahrzunehmen ist; dies geschieht durch die Stärke der von innen entgegenkommenden Vorstellungen. Sich etwas merken heißt einprägen, wie beim Memorieren geschieht" (HERBART 1965c, S. 186).

ins "*Fordern*" übergehen kann. Die realisierte "Forderung" schließlich ist das "*Handeln*" (vgl. HENNY 1931, S. 20). Das Interesse soll beim (noch) "charakterlosen" Kind nicht "praktisch" werden, sondern nur bis zum Erwarten, aber nicht zum Fordern oder Begehren weitergeführt werden. Würde nämlich das Interesse an jedem beliebigen Objekt, an dem es gerade "hängt", festhalten und zu den weitergehenden Willensakten, dem Fordern und Handeln fortschreiten, so würde man "höchstens ein System des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mäßigung und Sittlichkeit zu vereinen wäre" zustande bringen (HERBART 1965b, S. 56). (17) Gerade das aber entspricht nicht den Vorstellungen Herbarts. Wohl erkannte er das Problem: Wird dem Kind das Handeln untersagt, so auch gleichzeitig die Möglichkeit, den Charakter zu bilden. Er hat deshalb "eine Art von Tätigkeit, die den natürlich noch charakterlosen Kindern vorzüglich ansteht", das "*Versuchen*" als "Handlungsraum" eingeräumt (ebd.). (18)

Die "*ruhende Vertiefung*" wurde zum Wesentlichen für das Interesse: "Das Interessante ist es, was die Vertiefungen verfolgen und

(17) "Dem Kinde ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge" (HERBART 1965b, S. 68).

(18) Die Forderung, daß Vorstellungen im Kinde nicht handelnd verwirklicht werden dürfen, wurde zu einem weiteren Kritikpunkt an Herbarts Interessentheorie: "Wie soll Passivität, Regungslosigkeit - anregen?" (SALLWÜRK 1921, S. 7). August Wolff nannte die "betrachtende Haltung" Herbarts eigentliches Problem: "Von unserer Erziehungsauffassung aus beurteilt, liegt der Fehler der Pädagogik Herbarts in dem Bestreben des 'Zurückhaltens'; dem ist aber die einfache Tatsache entgegenzustellen, daß die Jugend nicht wartet; sie will handeln und handelt, wenn man ihr keine Gelegenheit dazu gibt, auf ihre Weise. Eine gesunde Jugend läßt sich nicht in einem Leben der Beschaulichkeit festhalten, auch wenn man ihr für die Zukunft das Handeln in Aussicht stellt. Es ist der Fehler der Herbartschen Pädagogik, daß sie Betrachtung und Tat hintereinanderschaltet. Dabei entläuft die Jugend, deren Wesen Entschlußkraft und Verantwortungsfreude ist, der Schule, oder sie bezieht innerlich eine Stellung gegen sie. Die Schwächeren aber, dir durchs Leben im Handeln gestärkt werden können und müssen, werden durch das Prinzip der 'Vorläufigkeit' in einer kontemplativen Haltung, zu der sie von Natur aus neigen und im bildsamsten Alter, in dem das Beste von Vorbild und Gewöhnung zu erwarten ist, in der rein betrachtenden Haltung festgehalten" (WOLFF 1959-60, S. 6).

In diesem Zusammenhang mag auffallen, daß das Schema von Merken, Erwarten, Fordern und Handeln von Herbart eigentlich nur in der "Allgemeinen Pädagogik" (1806) verwendet wurde, später aber nicht wieder erörtert wurde.

Eine gewissen Inkonsistenz meinte SALLWÜRK in der Tatsache zu erkennen, daß "Versuchen" schließlich doch auch ein Handeln sei (1921, S. 7f.).

die Besinnungen sammeln sollen" (S. 57).

Sobald sich eine Vorstellung über "Merken" und "Erwarten" hinaus auf das "Fordern" und "Handeln" bewegt, ist es mit der "Vertiefung" vorbei. Die eine Vorstellung würde mit wenigen anderen das Kind beschäftigen und ihm sozusagen keine Zeit lassen, neue Vorstellungen aufzunehmen und neue "Gedankenkreise" zu bilden. Jene Individuen hingegen, die sich in Vorstellungen vertieften, lernten diese kennen und bleiben so zur Aufnahme weiterer bereit.

"Merken" führt zur "Aufmerksamkeit", die zu den Bedingungen für das Interesse zählt. "Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab... Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit... In ihr liegt das Interesse" (DERS. 1965c, S. 186). Die unwillkürliche Aufmerksamkeit ist primitiv, wenn sie auf Sinneseindrücken beruht, oder "apperzipierend" (aneignend). Diese ist eine "Zusammensetzung aus der Phantasie, die von innen her wirkt, und der Sinnlichkeit, welche mit äußeren Eindrücken dazukommt. Mit anderen Worten: Es treten dabei die frei steigenden und die dem Sinken bis zur völligen Hemmung anheimfallenden Vorstellungen in Wechselwirkung" (DERS. 1965d, S. 247).

Vielseitiges Interesse

In dieser Argumentation wird Herbarts Forderung nach dem "gleichschwebenden vielseitigen Interesse" als Erziehungsziel deutlich, das dem Ziel "Charakterstärke der Sittlichkeit" dient: "Aus dem vielseitigen Interesse soll die Festigkeit des moralischen Charakters hervorgehen" (DERS. 1965a, S. 99). (19)

(19) "Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriff der Tugend. Allein, das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht insbesondere muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck 'Vielseitigkeit des Interesses' angeben" (HERBART 1965c, S. 182).

Zur Erreichung der "Tugend" sah Herbart nach seiner "Praktischen Philosophie" die "praktische Idee" der "Vollkommenheit" als notwendig an, welche durch "Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen" entwickelt wird. Dabei bezeichnet das Interesse die "Energie", die Vielseitigkeit die "Ausbreitung" und verhindert die "Verbindung" Einseitigkeit und Zerstreuung (vgl. DERS. 1965c, S. 183). (20)

"Weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein". Daraus erwächst die Aufgabe des Erziehers: "Welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen. Er darf die Tätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern, folglich sie nicht jetzt an einzelnen Punkten festheften und ebensowenig sie durch Zerstreuung schwächen. Er darf ... (nichts) verlorengelassen, das nachher von ihm wiedergefordert werden könnte" (DERS. 1965b, S. 41). Allgemein bezeichnet "Vielseitigkeit" "eine Leichtigkeit mannigfaltig verschiedener Gemütszustände" (HENNY 1931, S. 24).

Psychologisch erklärte Herbart "Vielseitigkeit" als den "Besitz einer reichen allumfassenden Besinnung, die mit Leichtigkeit ... zur Rückkehr in jede Vertiefung fähig ist" (MEYER 1909, S. 10). Sie bezeichnet eine Vereinigung mannigfaltiger Äußerungen menschlicher Persönlichkeit, sie ist "Eigenschaft der Person" (HERBART 1965b, S. 48).

Dies besagt nach HENNY, "daß der Mensch das vielfache Wollen und die mannigfaltige Liebe zum Handeln auf eine Einheit bringen muß, denn auf der Einheit des Bewußtseins, der Sammlung, der Besinnung beruht die Persönlichkeit" (1931, S. 24).

Wenngleich der Erwachsene sich spezialisieren wird, darf diese Festlegung nicht im Kinde geschehen, sondern ist seine Individualität zu betreiben. "Die menschliche Gesellschaft hat längst Teilung der Arbeit nötig gefunden, damit jeder das, was er fertigt, rechtmachen könne. Aber je eingeschränkter, je verteilter das Fertigen, desto vielfältiger das Empfangen eines jeden Einzelnen von allen übrigen. Da nun die geistige Empfänglichkeit

(20) Vielseitigkeit steht nicht nur der Einseitigkeit, sondern auch dem Flattersinn entgegen. Flattersinn ist Mangel an Persönlichkeit; er ist Wegwerfen an Eindrücken und Phantasien.

auf Geistesverwandtschaft und diese auf ähnlichen Geistesübungen beruht, so versteht sich, daß im höheren Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür, hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann, ist Sache der Erziehung" (HERBART 1965b, S. 42).

So wird "Vielseitigkeit" zu einem "Regulativ der individuellen Bildungsamkeit, bei der es ... vorwiegend auf die Stiftung mannigfacher, beständiger und gehaltvoller Assoziationen ankommt" (MIERKE 1958, S. 353). Das Viele darf nicht zur Verwirrung führen und deshalb bedarf es einerseits der "Auseinandersetzung" und andererseits der "Vereinigung" mit den einzelnen Vorstellungen und Gedankenkreisen. Zu ihrer Erreichung (im Unterricht) sah HERBART folgende Schrittfolge vor: Klarheit, Assoziation, System, Methode (1965c, S. 183). Diese "Regeln der *Formalstufen*" dienen der Herstellung des vielseitigen Interesses. Vielseitiges Interesse hat "Vertiefung" und "Besinnung" zur Bedingung.

Die "Vertiefung" dient dem genauen Kennenlernen der einzelnen Vorstellung, dem Herstellen von Klarheit über das einzelne Objekt. Sie wird erreicht, indem man versucht, "eine Zeitlang von allem andren die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken" (DERS, 1965b, S. 51). "Vertiefung" ist also Konzentration auf eine Vorstellung. Nach ausreichender "Vertiefung" auf verschiedene Vorstellungen sollen diese in "Besinnung" verbunden werden.

"Besinnung" ist "jene Sammlung und Verbindung der nacheinander in gehöriger Reinheit und Stärke möglichst ungehemmt ins Bewußtsein gebrachten Vorstellungen" (SCHLEINITZ 1899, S. 36).

"Besinnung" überwacht gleichsam die Verbindung der vertieften Vorstellungen miteinander. Immer "soll Vertiefung der Besinnung vorausgehen", aber ihr auch wieder folgen (HERBART 1965b, S. 66). "Je inniger die Verbindung der Vorstellungen ist, je mehr und je genauer die Gegenstände der Vertiefung sich durchdringen, je vollkommener sie eins werden, desto mehr gewinnt die Person und damit die Vielseitigkeit" (SCHLEINITZ 1899, S. 36).

Im Wechsel von "ruhender Vertiefung" und "Besinnung" ergibt sich die "Klarheit". "Die ruhende Vertiefung ... sieht das Einzelne

klar". Im Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen geschieht die "Assoziation", die Verbindung von einzelnen Vorstellungen. Die stets herrschende und wiederkehrende "ruhende Besinnung sieht das Verhältnis der Mehreren; sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt *System*". Das "System", die Ordnung der Vorstellungen, setzt die "Klarheit" über das Einzelne voraus, kommt durch die "Assoziation" zustande, und weiß um deren Verbindungen und Beziehungen untereinander. Alles aber geschieht mit "*Methode*". "Sie durchläuft das System, produziert neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenzen in seiner Anwendung" (HERBART 1965b, S. 51f.). (21) "Klarheit" und "Assoziation" sorgen dafür, daß der Mensch sich nicht in Einförmigkeit verliere, sondern vielfach lebe - interessiert sei. "System" und "Methode" dienen dazu, daß der Mensch stets wisse, wo er sei, im Wollen und Denken, daß ihm sein Wollen und Denken stets gegenwärtig seien (vgl. SCHLEINITZ 1899, S. 37f.).

Gleichschwebende Vielseitigkeit

Das zweite Prädikat, das Herbart seinem Interessenbegriff neben der Vielseitigkeit zuschrieb, hieß "gleichschwebend". (22) Der Begriff entspringt der "Idee der *Vollkommenheit*". Die harmonische Ausbildung der Geisteskräfte bedarf, um Vollkommenheit zu erreichen, der Berücksichtigung aller Arten und Richtungen, möglichst der gleichen Höhe, Stärke und Lebhaftigkeit: "Und weil die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns keine mehr als die andere interessieren, so setzen wir, damit

(21) Auf die Stufen des "Systems" und der "Methode" "muß die frühe Jugend Verzicht tun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühe Unterricht bescheide sich, das, was man im höheren Sinn System nennt, nicht geben zu können. Er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe, er assoziiere die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger und Sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe" (HERBART 1965b, S. 66).

(22) Das Prädikat "gleichschwebend", wie es in Herbarts "Allgemeiner Pädagogik" (1806) und später verwendet wurde, fehlt in seinem zweiten pädagogischen Hauptwerk "Umriss pädagogischer Vorlesungen" (1835). An seine Stelle trat dort die Bezeichnung "unmittelbar" (vgl. GRÖSSLER 1883, S. 7).

nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle, noch das Prädikat hinzu: 'Gleichschwebende Vielseitigkeit'" (HERBART 1965b, S. 42). Vielseitige Bildung sah Herbart im "gleichschwebenden" Interesse gewährleistet. Deshalb sollen auch in allen Altersgruppen und Schulklassen jeweils alle Hauptklassen des Interesses gefördert werden (DERS. 1965a, S. 98f.).

Herbart stellte sich selbst der Frage, ob denn "Vielseitigkeit" in der Lage sei, dem Individuum eine *Individualität* zu lassen oder zu schaffen, und ob "Charakterstärke der Sittlichkeit" Raum lasse für Vielseitigkeit.

Individualität bedeutet das, was ein Individuum von den anderen der gleichen Art unterscheidet. Den Charakter aber mache der entschlossene Wille aus, nicht die zufällige Laune, sondern die bewußte Entschlossenheit, während Individualität unbewußt bleibt und begrenzt ist. Deshalb dürfte Individualität nicht zudem noch durch Einseitigkeit begrenzt werden. Wird Vielseitigkeit nicht mit (bewußt gesuchter) Vielgeschäftigkeit verwechselt, so argumentierte Herbart, "bleibt der Individualität großer Raum übrig, sich geschäftig zu erweisen, sich den Beruf zu wählen und überdem tausend kleinen Gewohnheiten ... nachzuhängen". Und "der solide Inhalt des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesses bestimmt den Vorrat an unmittelbarem geistigen Leben, das, weil es nicht an einem Faden hängt, auch nicht durch ein Schicksal zum Fall gebracht, sondern durch Umstände nur gewendet werden kann. Und da nach den Umständen selbst der sittliche Lebensplan sich richtet, so gibt vielseitige Bildung eine unschätzbare Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise, welche jedesmal die beste sein möchte". Und bezüglich Sittlichkeit und Vielseitigkeit argumentiert HERBART: "Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten" (1965b, S. 48f.). So wird Vielseitigkeit auch gleichzeitig zur Eigenschaft der Person. Personsein aber beruht nach Herbart auf der Einheit des Bewußtseins, auf "Vertiefung" und "Besinnung", welche er zur Bedingung

für Vielseitigkeit machte. (23)

Klassifizierung der Interessen

Herbarts Interessentheorie umfaß nicht nur formale Begriffe wie häufig behauptet wurde, sondern beschäftigt sich sehr wohl auch mit den Inhalten, mit dem Interessanten. (24) Er versuchte aber nicht, eine immer unvollendet bleibende Liste von Gegenständen zusammenzutragen, sondern "Gemütszustände" zu klassifizieren. Gesichtspunkte für eine Klassifizierung von Interessen gewann Herbart aus der Genese von Interessen. Vorstellungen entspringen der Erfahrung und dem Umgang. "Die Erfahrung läßt uns die Erscheinungen der Natur, ihre Gesetzmäßigkeiten und ihre ästhetischen Verhältnisse erkennen, im Umgang, in der Teilnahme am einzelnen Menschen, an der Gesellschaft und an der Welt des Ewigen bildet sich die Gesinnung. Erkenntnis und Teilnahme bilden danach die Hauptglieder des Interesses" (ODENBACH 1968, S. 483).

Einen ersten Gliederungspunkt für Interessen sah Herbart im Objektiven und Subjektiven. "*Unmittelbares Interesse am Objekt* begleitet die *Erkenntnis*, für das Verhältnis der Objekte zum Menschen interessiert man sich in der Teilnahme am menschlichen Gefühl" (HERBART zit. nach HENNY 1931, S. 33). Das Gemüt wird also zum Interesse veranlaßt durch die "Erkenntnis" der Dinge und durch die "Teilnahme", durch die das Interesse selbst in Anspruch genommen wird (vgl. SALLWÜRK 1898, S. 810).

"Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im Bilde". Sie umfaßt Natur und Menschheit. Sie ergreift das "Mannigfaltige", seine "Gesetzmäßigkeit" und seine "ästhetischen Verhältnisse". So ergeben sich daraus "empirische", "spekulative" und "ästhetische" Interessen (HERBART 1965b, S. 56f.).

Der bloßen Erfahrung entspricht das "empirische" Interesse. "Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative". Daran reiht sich das "ästhetische"

(23) Zur Diskussion um Vielseitigkeit und Individualität bei Herbart, vgl. BÖNDEL (1961).

(24) Daher ist die Interpretation der Herbartianer ebenso zu korrigieren wie LEHMENSICKS (1926) Ansicht, in der Herbarts Lehre von formaler Bildung auf methodische Aspekte festgelegt wurde (vgl. GEISLER 1970, S. 138f.).

das "in einer ruhenden Kontemplation der Dinge" seinen Ursprung hat (DERS. 1965c, S. 193).

"Wird der Geist gerichtet auf das Viele, Bunte und Mannigfaltige, nimmt er die Natur hin, wie sie sich gibt, und wird er bloß mehr und mehr voll von dem Wirklichen, so ist die Erkenntnis *empirischer Art*" (SCHLEINITZ 1899, S. 42).

Das Interesse am rein Erfahrbaren treibt alsdann zu Überlegungen über das Dargebotene. "Kommt der menschliche Geist zum Nachdenken über die kausalen Zusammenhänge der Dinge und Ereignisse, frage ich nach Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, so ist das *spekulative Interesse* tätig. Dieses Interesse hat es mit dem Erfassen des Abstrakten zu tun; es hängt an Begriffen und hat das Bestreben, die Anschauungen zu umfassen, ohne sich damit zu vermengen" (S. 42f.).

Eine weitere Perspektive in der Betrachtung des natürlich Dargebotenen ist "die Auffassung des Schönen, des Gesunden, des Vollkommenen, des Harmonischen, das sich in Formen und Verhältnissen und in der Kunst kundgibt". Es ist der Geschmack, der einen "Zusatz zur Anschauung" gibt. Der Geschmack "urteilt mit Beifall oder Mißfallen über die fertigen Anschauungen". Dabei "hängt das Interesse am Bilde, an den Verhältnissen, an den Formen, nicht am Sein und nicht an der Menge und Masse" (HENNY 1931, S. 35). Das Streben, diese Aspekte der Anschauung zu erfassen, nannte Herbart das "*ästhetische*" Interesse.

Den zweiten Gliederungspunkt der Interesseninhalte bilden die *Beziehungen der Objekte zum Menschen, zum Betrachter, die er "Teilnahme"* nannte. "Die Teilnahme versetzt .. in andere Empfindungen" als der Betrachter vorher hatte. Sie sind der dynamische Aspekt, denn "Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein, und das nachempfindende Gemüt begleitet ihren Gang" (HERBART 1965b, S. 57). "Erkenntnis" und "Teilnahme" sind nach Herbart spezifisch verschiedene Gemütszustände. Ist der Zustand der "Erkenntnis" ein ruhender, weil er ein ruhendes Objekt als Ursache hat, und bleibt der Mensch dabei passiv, so ist der Zustand der "Teilnahme" hingegen ein bewegter, da er gleichsam fremde Regungen des Gemütes übernimmt (25) und zum Handeln führt. Das Interesse der "Teilnahme" hat, wie das der "Erkenntnis", ebenfalls drei Richtungen, Perspektiven, Dimensionen: Die "Teilnahme" einem einzelnen Menschen gegenüber nannte Herbart "sympathetisches" (mitfühlend), die "Teilnahme" an der Gesellschaft "soziales" und die "Teilnahme" am "Verhältnis beider zum höchsten Wesen"

(25) Sie durchläuft deshalb auch die Stufen der Regung: Merken, Erwarten, Fordern und Handeln.

"religiöses" Interesse (vgl. HERBART 1965b, S. 57f.; HENNY 1931, S. 33f.).

"Nimmt die Teilnahme ... die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemütern findet, folgt sie dem Laufe derselben, läßt sie sich ein in deren Verschiedenheiten, Kollisionen, Widersprüche, so ist sie bloß *sympathetisch*".

Die "Teilnahme" kann auch die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondern, deren Widersprüche auszugleichen suchen und sich für Wohlsein im Ganzen interessieren, das sie dann wieder in Gedanken unter die Individuen verteilt. Das ist die Teilnahme für die Gesellschaft. Sie disponiert über das Einzelne, um sich ans Allgemeine zu hängen. Sie verlangt Tausch und Aufopferung, widerstrebt den wirklichen Regungen und denkt mögliche bessere an deren Stelle". Diese "Teilnahme" an der Gesellschaft ist das *soziale Interesse*. Die Teilnahme kann schließlich "aus der bloßen Sympathie übergehen in Furcht und Hoffnung für jene Regungen, indem sie die Lage der Menschen gegen die Umstände betrachtet. Diese Besorgnis, gegen welche alle Klugheit und Tätigkeit am Ende schwach erscheint, führt zum *religiösen* Bedürfnis, einem moralischen wie einem eudämonistischen Bedürfnis. Der Glaube quillt aus diesem Bedürfnis" (HERBART 1965b, S. 58f.).

Durch die Aufzählung der Glieder des "Erkennens" und der "Teilnahme" und durch die Darstellung der spezifischen Verschiedenheiten der Hauptklassen des Interesses erhält letztlich der Begriff der Vielseitigkeit eine weitere Bestimmung. Gleichzeitig finden die Begriffe "Vielseitigkeit" und "gleichschwebend" auf die Hauptklassen Anwendung.

5.5 BILDUNG ALS INTERESSENBUILDUNG

Herbart war überzeugt: "Je mehr .. der einzelne (Schüler) sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen", würde der verlangten Vielseitigkeit desto besser entsprochen. Er verlangte, daß die Interessen der "Erkenntnis" und der "Teilnahme" Beachtung finden. Eine Zweiteilung in historische und naturwissenschaftliche, oder philosophische und mathematische Interessen beim Schüler müsse mit allem Nachdruck verhindert werden. Die Betonung einer der sechs Interessenklassen führe unweigerlich zur Vernachlässigung der übrigen Klassen. "Manche dieser Einseitigkeiten führt im späteren Leben der Beruf herbei, aber der Beruf soll den Menschen

nicht isolieren. Er würde es tun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränkung sich geltend machte" (HERBART 1965c, S. 193f.).

Unterricht

Herbarts gesamtes Bemühen in der Entwicklung einer Interessentheorie galt eigentlich seiner Vorstellung vom "*erziehenden Unterricht*" und Interessen erhalten eine funktionale Bedeutung: "Alles bisher Entwickelte, unter sich gehörig verflochten und auf mancherlei Gegenstände unserer Welt angewendet, in die Ausübung einzuführen, dies ist die große und wirklich unabsehbare Aufgabe dessen, der durch Unterricht erziehen will" (DERS. 1965b, S. 72). Herbart wußte, daß nicht jeder Lehrstoff "geeignet ist, gleichmäßig alle Klassen des Interesses zu wecken", deshalb "muß bei der Gesamtplanung sorgfältig erwogen werden, ob auch die verschiedenen Richtungen zu ihrem Recht kommen" (ODENBACH 1968, S. 483).

Als Hilfe zur Erreichung des Zieles "erziehender Unterricht" versuchte Herbart den "*Gang des Unterrichts*" darzustellen, der nach den Schritten "bloß darstellend", "analytisch" und "synthetisch" abläuft.

Das Prinzip der "*bloßen Darstellung*" knüpft an das an, "worauf der Knabe bisher gemerkt hat". Diese Lehrart hat nur ein Gesetz: "So zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube" (HERBART 1965b, S. 73). Natürlich "muß der Schüler vieles wirklich gehört und gesehen haben". Wenn der Erfahrungskreis zu eng war, muß er durch "Umherführen und Zeigen .. erweitert werden" (DERS. 1965c, S. 204).

An den Unterricht der "Darstellung" schließt der der "*Analyse*" an. Der Lehrer wird dabei "die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und die durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste sukzessiv vertiefen müssen, um Klarheit ... in alle Vorstellungen zu bringen" (DERS. 1965b, S. 73f.). Die "Analyse" ist sodann anzuwenden in den sechs Hauptklassen des Interesses und mit den entsprechenden Begriffen "Empirie", "Spekulation" usw. zu kombinieren (vgl. HENNY 1931, S. 41f.).

Der "*synthetische*" Unterricht soll nun Gegenstände vorlegen, "welche ein dauerndes und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können" (HERBART 1965c, S. 211). Diese Unterrichtsform vermag jene Elemente zu erzeugen und ihre Verbindungen so zu gestalten, daß der Schüler später vielseitig sein kann. Auch die "Synthese" erfährt ihre konsequente Anwendung in den Hauptklassen des Interesses.

Interesse ist für Herbart das "Resultat des Unterrichts". Er war überzeugt, daß man das Leben am leichtesten fassen wird, wenn man sich fragt, "wie wohl die bekannten Glieder des Interesses im Verlauf der Jahre mit uns fortleben werden" (DERS. 1965b, S. 98). Das intendierte "Resultat des Unterrichts" ist erreicht, wenn es anstößt an das Resultat der Charakterbildung (S. 102). Den sittlichen Charakter glaubte er in vielseitigem Interesse am sichersten gestützt. Vielseitiges Interesse aber hatte er zum Ziel des Unterrichts erklärt. Mit allem Nachdruck versuchte er klar zu machen, daß nicht das Lernen der Zweck und das Interesse das Mittel dazu sei. Dieses Verhältnis kehrte Herbart um: *"Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe. Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren"* (DERS. 1965a, S. 97).

Mit dieser *Umkehrung des Verhältnisses von Lernen und Interesse*, nach der nun das Interesse nicht weiter ein vorübergehendes Mittel bleibt, sondern der bleibende "Zweck" des Lernens wird, der während des ganzen Lebens anhalten soll, führte Herbart eine "wahrhaft kopernikanische Umdrehung der pädagogischen Arbeit" herbei, wie es Herman NOHL ausdrückte (1948, S. 203).

"Zucht"

Nicht nur der Unterricht war nach Herbart Erziehung; dazu gehörten in seinem System der Pädagogik ebenso "Zucht" und "Regierung". (26) Mit dem Begriff "Zucht" faßte Herbart "alle diejenigen Maßnahmen zusammen, die unmittelbar auf die Charakterbildung des Zöglings einwirken, im Unterschied zum Unterricht, dessen Einwirkung mittelbar ist, über die Unterrichtsgegenstände vermittelt" (SCHWENK 1963, S. 29). "Zucht" verstand Herbart, wie "Regierung", unmittelbar auf das Gemüt wirkend, und wie den Unterricht, Bildung bezweckend. "Die Zucht ist .. nicht .. ein

(26) Die *"Regierung der Kinder"* stellte HERBART der eigentlichen Erziehung gegenüber (1965b, S. 124) und faßte in diesem Begriff alle jene Maßnahmen zusammen, "die nur dienen, die Kinder zu beschränken, damit sie nicht lästig werden, und sie zu behüten". "Regierung" ist im Gegensatz zur "Zucht" eine Außensteuerung (SCHWENK 1963, S. 30). Zur Wortbedeutung erklärte HERBART: "Von der Zucht, vom Ziehen ist die Erziehung benannt" (1965b, S. 124).

Zusammengesetztes aus vielen Maßregeln, ... als vielmehr eine *kontinuierliche Begegnung*". Es ist die Atmosphäre, die vorherrscht, wenn sich Menschen begegnen. "Zucht" verstand Herbart als "eine Modifikation der Kunst des Umgangs mit Menschen", modifiziert auf die Beziehung von Lehrer und Schüler. Die "Superiorität über Kinder" muß von der Art sein, daß sie "eine bildende Kraft fühlbar mache, die also, selbst wo sie drückt noch belebe" (HERBART 1965b, S. 130).

Herbart sah "Zucht" dann als tragendes Element von Bildung und Charakterbildung, wenn der Erzieher "Gelegenheit gefunden hat, dem Zögling sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall ... hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat, als eine Minusgröße allein zu stehen; er muß nur den schon gewonnenen Beifall zum Teil aufzuheben drohen. So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war und hiervon etwas zu verlieren fürchtet" (HERBART 1965b, S. 130f.).

Solche "Zucht" wirkt mit zur Bildung des Gedankenkreises und des Charakters. (27) Damit ist ein Zusammenhang zum Interesse gegeben.

Die "Zucht" vermag dem Schüler das *tiefe Gefühl* einzuprägen, wie sehr dem Lehrer an der feinsten Aufmerksamkeit gelegen ist, so daß "der Knabe es sich nicht mehr verzeiht, anders als völlig gesammelt zum Unterricht zu erscheinen". Geschieht es doch, so wird der Lehrer, der die "Zucht" zu handhaben weiß, dem Schüler "nachgeben", er wird nachfolgen und teilnehmend begleiten ..; er kann keinen größeren Fehler machen als durch unzeitige Verbote das Verhältnis zerreißen" (S. 133).

"Haltende" und "bestimmende" "Zucht" werden der Charakterbildung dienen. Mit "*haltender Zucht*" bezeichnete Herbart die "richtige Mitwirkung zum Gedächtnis des Willens", mit "*bestimmend*" die Forderung, "damit sich die Wahl entscheide" (S. 136). Der

(27) Man darf sich "Zucht" nicht "als einen eigenen, zeitlich separaten Erziehungsteil denken .., sondern (muß) ihn sich als unablässlich in Unterrichtsvorgängen hineingewoben denken .., als etwas also, das immer auf dem Rücken von Unterrichtsabläufen vor sich geht" (GEISLER 1970, S. 205). HERBART selbst erklärte zur "Zucht": "Man würde ihrer Wirkung wenig Dauer versprechen können, wenn sie vom Unterricht getrennt wäre. Daher muß der Erzieher immer schon den Unterricht im Auge haben, indem er die Maßregeln der Zucht, welche in der Praxis dem Unterricht stets zur Seite geht, zum Gegenstand seines Nachdenkens macht" (1965c, S. 176).

Bildung des subjektiven Charakters dient ferner die "regelnde" "Zucht", welche dem Zögling die Richtigkeit der Handlung fühlen läßt. Schließlich soll die "Zucht" "den Kampf, in welchem sich die Gegensätze zu behaupten suchen, ... unterstützen" (S. 137).

Was das *Interesse* betrifft, so hat die "Zucht" die Aufgabe, aus der Vielseitigkeit den letzten Zweck der Erziehung, die *dem Willen zukommende Charakterstärke*, hervorgehen zu lassen.

Da nach Herbart aus der Begierde zur Tat der Wille (zur Tat) entsteht (S. 112), muß der Erzieher *den Zögling im "Umgang" mit der Tat begleiten*. Dieser "Umgang" bewirkt "kein Festlegen auf etwas eng begrenzt Zeitgebundenes, sondern ist durchaus als ein Stück exemplarischer Bildung anzusprechen", das dem "individuellen Charakter" Raum gibt. Wenn der Erzieher den jungen Menschen früh "in Handlung zu setzen" vermag, "in Situationen, in denen er 'ernste Wirklichkeit' betreiben kann, dann geschieht keine Anpassung des 'objektiven Charakters' an zeitbedingte Verhaltensweisen und Vorstellungen, ... sondern .. ein Stück ... formaler Bildung" (GEISSLER 1970, S. 207f.). HERBART war überzeugt, "daß man das eigentlich härtende Prinzip für den Menschen ... nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eigenem, und zwar nach eigenem richtigen Sinn, eine in ihren Augen ernste Wirksamkeit betreiben kann" (1965b, S. 118). So kommt zur Bestätigung durch die "Atmosphäre des Wohlwollens" die Bestätigung im "Bereich der *Erfahrung*" hinzu, damit die "Temperatur des geistigen Interesses" sich ausbilden kann (S. 148).

Interesse hängt also "unmittelbar vom erfahrenen Wohlwollen im Sozialkontakt ab, seine 'Vielseitigkeit' jedoch braucht überdies noch viel Gelegenheit zum 'Handeln', damit sich unter dem Zwange der 'Tat' Ordnung im 'Gedankenkreis' festigen und Apperzeptionskonstanten bilden, aus denen schließlich Motivationen hervorgehen" (GEISSLER 1970, S. 212).

Mit der Einbeziehung der "Zucht" in den Bedeutungszusammenhang von Interesse und Erziehung hat Herbart nicht nur seine Idee vom "erziehenden Unterricht" konsequent fortgeführt; es gelang ihm auch der Entwurf einer das gesamte Erziehungsgeschehen umfassenden

den pädagogischen Interessentheorie. Alle nachfolgenden Interessenkonzepte beschränkten sich auf den Bildungsbereich und ließen den Bereich des "erzieherischen Verhältnisses" weitgehend außeracht. Erst im Konzept Schiefeles wird ein interaktionaler Bezug als konstitutives Moment für Interessenhandeln im Erziehungsgeschehen thematisiert (vgl. SCHIEFELE 1978, S. 13).

5.6 KRITIK UND ZUSAMMENFASSUNG

So sehr Herbarts Systeme, sowohl das der Didaktik als auch das des Interesses, - deren Trennung seinem Anliegen widerspricht - auf die Entwicklung der Pädagogik bedeutsam Einfluß nahmen, sie blieben nicht unwidersprochen. Die Entwicklung schritt weiter und andere Perspektiven und Kenntnisse machten andere Betrachtungsweisen möglich und führten zu bisweilen anderen Ergebnissen.

Zum einen trugen Herbarts Schüler seine Gedankengänge fort, ohne sie zu verändern. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts versuchten die Herbartianer mit wachsendem Erfolg "dem Grundgedanken von Herbarts pädagogischem System in der Lehrerschaft und im Schulbereich allgemeine Anerkennung zu verschaffen und aus ihm eine handliche Schulmethodik zu gewinnen" (REBLE 1971, S. 255). Dabei wurde an den deutschen Lehrerseminaren, die ihre Arbeit in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Geiste Pestalozzis begonnen hatten, dessen Einfluß durch die Herbartianer zurückgedrängt.

Herbarts Lehre wurde in dieser Ära vielfach verändert, weiterentwickelt und modifiziert. (28)

(28) Zu den bedeutsamsten Vertretern des Herbartianismus wird heute an erster Stelle Tuiskon Ziller (1817-82) gezählt, gefolgt von Karl Volkmar Stoy (1815-85), Theodor Waitz (1821-64), Ludwig Strümpell (1812-94), Wilhelm Rein (1847-1929), Otto Frick (1832-92), Friedrich Wilhelm Dörpfeld (1824-93) und auch Otto Willmann (1839-1920), wobei Dörpfeld und Willmann nur noch im weiteren Sinn zur Einflußsphäre Herbarts gezählt werden (vgl. REBLE 1971, S. 254ff.).

Die wesentlichsten Einwände gegen Herbarts pädagogisches System Georg Lunk widmete in seiner Monographie den Einwänden gegen Herbarts System einen breiten Raum, wobei es sich (unausgesprochen auch) um eine Verteidigung von Herbarts System handelte. Er ging dabei auf den Vorwurf des "*pädagogischen Idealismus*" ein, den er gegen Johannes Kretzschmar und jeglichen Versuch, Erziehungsziele ausschließlich aus den einseitig naturhaften Interessen des Zöglings abzuleiten, verteidigte. (29) LUNK begrüßte "die ethische Zielsetzung und Legitimation des Interesses durch Herbart als wertvollen Fortschritt" und fand "die Vorwürfe von seiten des pädagogischen Naturalismus und Biologismus ... unbegründet" (1926, S. 102).

Dem Vorwurf der Sozialpädagogen Paul Natorp (1854-1924), Robert Rissmann (1851-1913) u. a., Herbart vertrete einen überwertigen *Individualismus* und "gebe den individuellen Interessen zu viel nach und vernachlässige darüber die Erfordernisse von Staat, Beruf, Gesellschaft", schloß sich Lunk weitgehend an. Auch er fand, daß in dieser Beziehung Herbarts "Position schwerlich zu halten" ist, und konnte "nicht leugnen, daß seine Darstellung in dieser Hinsicht sehr einseitig und stark unvollkommen ist" (S. 104). Diese Einseitigkeit fand ihren Niederschlag (auch) in der jede Interessentheorie begleitenden Spannung von Pflicht und Neigung. Obwohl Herbart mit "Persönlichkeit und Charakter" sicher einen Menschen meinte, "der sich in der Gemeinschaft bewährt", erschien ihm die Zielsetzung mit einer *ethischen Formulierung* ungenügend. Er vermißte im System Herbarts eine individuelle Ausbildung "auch im Dienste der Gesamtheit als letzte Einstellung" und stieß damit auf "die Frage der *Inhaltgebung der Interessen*" (S. 105). Lunk erweiterte deshalb Herbarts Erziehungsziel in diesem Sinne und formulierte: "Erziehungsziel = sittliche Charakterstärke des Individuums zwecks Hineinbildung in die Gesellschaft" (S. 107).

Ein ebenfalls häufig wiederkehrender Vorwurf gegenüber Herbarts System betrifft den "theoretischen *Intellektualismus*", also den

(29) Vgl. KRETZSCHMAR (1912, S. 65-91), den Abschnitt: "Dürfen wir noch Herbartianer sein?".

Hinweis auf das Fehlen der Gefühlssphäre. Herbart stand einerseits in der Tradition jener Philosophen, die "der Verstandesfunktion den Primat im Seelenleben einräumten". Andererseits geschah nach Lunk Herbart mit diesem Vorwurf insofern Unrecht, (30) als doch "für ihn ... eine auf den Willen abzielende Wirkung ohne Beteiligung der Gefühlssphäre unmöglich ist". Er sah den Sinn des Interesses gerade darin, "daß es zwischen den .. Vorstellungsmassen und dem Begehren und Wollen 'die rechte Mitte innehält' und die rechte Verbindung herstellt" (LUNK 1926, S. 109). Interessen erzeugen nach Herbart gerade einen "Gemütszustand", der dem Wissen, den Vorstellungen und Gedankenmassen Leben gibt und die Entwicklung des Gefühls- und Willenslebens bedeutend werden läßt. Vor allem Wilhelm Ostermann (1912) wurde zum erklärten Gegner Herbarts, vor allem auch bezüglich seiner Interessentheorie und deren "Intellektualismus". Betrachtet man Herbarts Konzeption von "Zucht" als "kontinuierliche Begegnung" in positiver Atmosphäre, die ein "tiefes Gefühl des Wohlwollens" auszeichnet, und bedenkt man, daß "Zucht" in allen (Unterrichts-) Vorgänge hineingewoben zu denken ist, dann läßt sich der Vorwurf vom Fehlen der Gefühlssphäre nicht weiter aufrecht erhalten.

Ernst von SÄLLWÜRK tadelte den Intellektualismus Herbarts vor allem deshalb, da er jedes praktische Handeln verhindere. Ausgehend von der Forderung Herbarts, das Kind möge sich mit den Stufen "Merken" und "Erwarten" bescheiden, stellte er fest, daß dieses System das Handeln eben nicht begünstige, das es zu lernen gelte (1921, S. 10).

Der mit größter Heftigkeit gegen Herbart vorgetragene Vorwurf war der, er huldige auch einem "praktischen Intellektualismus", dem *Moralismus*. Der Vorwurf trifft die Frage: "Kann das Interesse, als Zwischenglied zwischen Einsicht und Wille, den Willen beeinflussen?" Mit anderen Worten: "Reicht die Sphäre des Intel-

(30) Auch den Vorwurf des Intellektualismus ließ LUNK gegenüber Herbart gelten: "Der wunde Punkt ist und bleibt sein Intellektualismus" (1926, S. 135). Erich E. GEISLER widerlegte diesen Vorwurf erneut. Weil man überssehen habe, daß für Herbart "Vorstellung" mehr bedeutete als die Begriffe "Erkennen" und "Begehren", sei sein System immerzu als "intellektualistisch" charakterisiert worden (1970, S. 108).

lekts durch das Interesse als einen 'dauernden Gemütszustand' in die Sphäre des Wollens eindeutig, zwecksicher und notwendig hinüber?" (LUNK 1926, S. 118).

Mit "Moralismus" ist ferner die "Überschätzung der *Wirkungsseite und -kraft der Intellektbildung hinsichtlich der Entstehung einer moralischen Gesinnung*" gemeint (S. 128). Herbart hatte "in seinem ersten Systementwurf aus dem einen Gedanken der Moralität als dem höchsten und alles umfassenden Ziel der Erziehung die übrigen Teile der Bildung, welche die sittliche Bildung als ihre Bedingungen voraussetzt, im strengen Sinne des Wortes 'abgeleitet' und dadurch vielleicht manches künstlich ineinander gedrängt und auseinander deduziert, was besser seiner Natur nach als ein 'Vieles' nebeneinander stehen sollte", empfand Walter ASMUS (1968, S. 285).

Ein weiterer grundsätzlicher Vorwurf, der sich aus dem Intellektualismus unmittelbar ergibt, richtet sich "gegen den *Mechanismus, Formalismus, Schematismus*" (LUNK 1926, S. 128). Herbarts Interessenbegriff an sich dürfte diese Vorwürfe grundsätzlich widerlegen und die Einwände gelten, wie in einer Reihe anderer Vorbehalte, eigentlich seinen Schülern, vornehmlich Tuiskon Ziller.

Was an Herbarts System zu kritisieren bleibt, ist nach Karl ODENBACH kurz gesagt "die Vorstellung eines mosaikartigen Seelenlebens, der angenommene Mechanismus des Vorstellungs- und Denkablaufs, der Intellektualismus in den Auffassungen über die Entstehung von Emotionen und Willensstreben ... und aus all dem entspringend: die Meinung, Interessenkomplexe minutiös erzeugen und steuern zu können" (1968, S. 484).

5.7 DAS INTERESSENVERSTÄNDNIS DER NEUEN HERBART-INTERPRETATION

Mit Herman Nohls Vortrag über den "lebendigen Herbart" auf der reformpädagogischen Tagung des Göttinger Instituts für Erziehung und Unterricht im Jahre 1948 begann eine "Herbart-Renaissance" und eine neue Ära in der Herbart-Interpretation. Seither wird versucht, wieder Herbarts eigene Schriften zu studieren und auf

die Systeme der Herbartianer zu verzichten, die endgültig als "Verwässerung" und Verkürzung der Lehre Herbarts erkannt worden waren, den Intentionen des Meisters nachzuspüren. Wohl betraf die Korrektur des Herbart-Bildes in erster Linie seine von Tuisikon Ziller schwer strapazierte "Formalstufentheorie", doch wurden im Zuge der Gesamtrevision auch seine Aussagen zum Interesse in einem neuen Licht gesehen.

Herbarts System ist und bleibt mit dem der "formalen Bildung" verbunden. Nach Erich LEHMENSICK ist Herbarts "*formale Bildung als Methodenbildung*" zu verstehen (1926, S. 59). Für Herbart war, nach der Interpretation von Erich E. Geissler, sein pädagogischer Formalismus "ein besonders wichtiges methodisches Mittel, um Schüler so nahe wie möglich an Objekte und Objektivität heranzuführen". Um den Gegensatz von Abstraktion des Formalismus und enggesteckter Konkretheit zu überwinden, mußte er "sich von aller einseitig tradierten Faktenvermittlung lösen" und "dafür solche Lehrformen suchen, durch die formal bestimmt ... (wird), was inhaltlich ... nicht antizipiert werden kann". D.h., der Lehrer muß über Faktenvermittlung hinausgehen und "auf die subjektiven Voraussetzungen der Objektivität als der unentbehrlichen Grundlage später sachadäquater Erkenntnisprozesse achten". Wenn nun die subjektive Bildung von Begriffen, Urteilen und Schlüssen als erstrebenswert gilt, so muß "die permanente Suche nach Objektivität zu einer moralischen Aufgabe des Subjekts" werden (GEISSLER 1970, S. 134f.).

Diese Voraussetzung sah Herbart im "vielseitigen Interesse" erfüllt und dieses auszubilden wurde für ihn zur ersten Aufgabe des Unterrichts. Geissler sieht sodann im *vielseitigen Interesse* die "*subjektive Basis für Objektivität*". Interesse nennt er im Sinne Herbarts "die Nähe zum Objekt, das *Engagement* an der Sache". Vielseitigkeit interpretiert er als "*Ausdauer* im Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozeß, wie exakt alle Merkmale einzeln analysiert, sodann wiederum miteinander im Begriff verbunden werden" (S. 135). Und Vielseitigkeit ist nach Geissler stets als *Verhalten* zu verstehen und nicht als Summe gewußter Fakten, als eine *Haltung*, die durch vielseitiges Wissen bedingt wird. (31) Eine Haltung aber

(31) Sieht materielle Bildung mit der Vermittlung von Fakten ihr Ziel als er-

gilt es zu bilden, sie ist keine Anlage, und setzt die Fähigkeit zum interessierten Lernen voraus. Diese "Fähigkeit, genau wahrzunehmen, Vorstellungen kritisch zu analysieren, alle Gesichtspunkte eines sachlichen Urteils zu berücksichtigen" usw., identifiziert Geissler mit dem, "was man heute gemeinhin '*Begabung*' nennt", (32) und "Sicherheit und Solidarität im Verstandesbereich meint". Ausbildung von vielseitigen Interessen im Sinne Herbarts sieht Geissler identisch mit der "Ausbildung geistiger Fähigkeiten überhaupt", mit "Begabungsbildung". (33) Damit sieht Geissler im Begriff Interesse die "Möglichkeit prozessualen Begabens" enthalten und gibt er dem Vorstellungsbegriff eine neue Aktualität, der ganz sicher nicht Fachwissen meinte, da es Herbart doch beim bloßen Wissen nie bewenden lassen wollte (S. 136f.).

Somit hat Geissler formale Bildung bei Herbart "als ersten Versuch einer *Begabungsbildung* gedeutet" (S. 137). Diese vollziehe Herbart "hauptsächlich in der Form der Interessenbildung", wobei er Interessenrichtung und Interessenstärke (Analogiefähigkeit) unterscheidet. (34)

Die Bildung der Interessenrichtung sieht Geissler als Angelegenheit formaler Bildung und "zugleich gegenstandsbezogener Apperzeptionskonstanten". (35) Die Interessenstärke jedoch hängt gänzlich an formaler Apperzeptionsmotorik (S. 143).

reicht an, so setzt formale Bildung dort erst an, wo das Wissen von Fakten erreicht ist.

(32) Der Begriff "Begabung" ist dabei legitim, wenn man ihn "vornehmlich auf Geistiges bezieht und den Faktor der Lösungsgeschwindigkeit vernachlässigt" (GEISLER 1970, S. 136).

(33) Vor Geissler hatte in ähnlicher Weise Margret BÖNDEL darauf hingewiesen, daß "mit dem Begriff der Vielseitigkeit offensichtlich eine Anlage des Menschen zur Aufnahme mannigfacher Eindrücke" gemeint sei (1961, S. 211).

(34) Zum Problemkreis "Interesse und Begabung" siehe ferner MIERKE (1958).

(35) "'Apperzeption' ist das Verhalten des 'Vorstellungsgewebes' gegen neue Vorstellungen, sowohl gegen deren Bewegung als auch gegen deren Inhalt. Sie zeigt sich überall dort, wo sich 'Summationen' (Successionen) von Vorstellungen simultanisieren und retrospektives, sukzessives 'Merken' in ein prospektives, simultanes 'Erwarten' umschlägt". Das Erwarten wirkt auf "Aufnahme- und Wahrnehmungsapparatur, auf Aufmerksamkeit und Interessenlage ein, die Interessenlage auf Urteil und Schluß" (GEISLER 1970, S. 140f.).

Die Betrachtung und Beschreibung des pädagogischen Systems Herbarts unter der Perspektive und in der Terminologie gegenwärtiger pädagogischer Diskussion vermag bezüglich Interessenbegriff und -theorie wesentliche Gesichtspunkte aufzuzeigen und sein Konzept in vielfacher Hinsicht als wertvoll erscheinen lassen. Eine umfassende und konsequente Untersuchung und Analyse in diesem Sinn könnte weitere wertvolle Beiträge zur Interessendiskussion leisten; sie ist in diesem Zusammenhang weder leistbar noch beabsichtigt.

5.8 DIE HERBARTIANER

5.8.1 TUISKON ZILLER

Tuiskon Ziller, der Herbartianer mit dem nachhaltigsten Einfluß, welcher bis zur Jahrhundertwende reichte, hatte in seiner "Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" (1865) dem Interesse breiten Raum gewidmet. Zum einen referierte er darin die Gedankengänge Herbarts, zum anderen wandte er sich dem Begriff des "vielseitigen Interesses" zu, wobei er die "Konzentration" als wesentlichen Faktor herausstellte. (36)

Der Begriff "*Konzentration*" bezeichnet "das grundlegende und zugleich komplexe Verhältnis zwischen dem Schüler und seinen Aufgaben im Unterricht". "Konzentration" in seinem pädagogischen Eigenwert (37) meint, "daß der Schüler im Unterricht die Einheit des Mannigfaltigen, den Zusammenhang des Verschiedenen in eigener Aktivität vollbringen soll" (PÖPPEL 1973, S. 261).

(36) Tuiskon Ziller (1817-82) studierte in Leipzig, wo er die Pädagogik Herbarts kennenlernte, 1843-53 Gymnasiallehrer in Meiningen, dann Professor für Philosophie und Pädagogik in Leipzig, gründete 1862 ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule und 1868 den "Verein für wissenschaftliche Pädagogik" zur Verbreitung der Pädagogik Herbarts. Ziller errang seine Bedeutung jedoch vornehmlich aufgrund der Weiterentwicklung bzw. Schaffung und straffen Anwendung der "Formalstufentheorie" Herbarts.

(37) "Die Begrenzung des Konzentrationsbegriffes auf den Schüler macht ihn .. zu einer ausschließlich psychologischen Kategorie. Bei dieser Reduktion auf 'psychische Konzentration' handelt es sich dann um nichts anderes als um das Problem der Aufmerksamkeit, in dem von der Frage des gegenständlichen Zusammenhangs der Inhalte abgesehen wird" (PÖPPEL 1973, S. 261).

Ziller forderte derartige "Konzentration" gleichzeitig mit dem Interesse. Getreu dem Erziehungsziel Herbarts von der "Charakterstärke der Sittlichkeit" schrieb ZILLER "historischen" Stoffen (38) die Aufgabe zu, "Gesinnungen" zu begründen und zu festigen (1865, S. 266f.).

Die "Konzentrationsidee" war der Versuch, "die Kluft zwischen den 'erziehend' wirkenden Gesinnungsstoffen und den zur Sittlichkeit sich 'disparat' verhaltenden Stoffen (39) zu überwinden". Von den Gesinnungsstoffen würden, wie Ziller sagte, "nach allen Seiten Fäden auslaufen, wodurch die verschiedenen Teile des kindlichen Gedankenkreises fortwährend geeint und zusammengehalten würden" (SCHWENK 1963, S. 35).

Bei Herbart jedoch waren historisch-literarische und mathematisch-naturwissenschaftliche Inhalte gleichwertig nebeneinander gestanden.

Hatte Herbart "geistige Regsamkeit des Zöglings ... als das 'Bestimmbare' angesehen", die durch die Ausbildung eines "vielseitigen Interesses" und unter Mitwirkung der "Zucht", der persönlichen Führung des Erziehers, erreicht werde, so verloren Ziller und die Herbartianer dieses Ziel dadurch aus den Augen, da in ihren Systemen weder "vielseitiges Interesse" noch "Zucht" jenen von Herbart beschriebenen Stellenwert behielten (vgl. SCHWENK 1963, S. 248ff.).

Unterricht und Zucht blieben bei Ziller nicht als gleichbedeutende Faktoren nebeneinander bestehen. "Soll .. durch die Erziehung zu Tugend und Glaube hingeleitet werden, so muß bei ihr der Unterricht überwiegen, d. i. sie muß hauptsächlich auf vermitteltem Wege, durch Bildung des Gedankenkreises, geschehen, weil sich dadurch allein sichere und bleibende Resultate erzielen lassen, wie sie Tugend und Glaube verlangen, weil sich dadurch allein bewirken läßt, daß das Herz fest werde. Die unmittelbaren Wirkungen, welche die Zucht auf das Gemüt hervorzu- bringen sucht, mögen dann wohl unterstützend hinzukommen, und es

(38) Ziller ordnete den einzelnen Schuljahren der Reihe nach eine Abfolge von historischen Stoffen zu und stellte sie in den Mittelpunkt des Unterrichts: Kindergarten - Fabel, den einzelnen Schuljahren die Märchen, Robinson, biblische Patriarchen, Richterzeit, Königszeit, Leben Jesu, Apostelgeschichte, Reformationsgeschichte. Für die Oberschule je eine Odysseestufe, Herodot-, Anabasis- und Liviusstufe (vgl. ZILLER 1865, S. 428).

(39) "Disparat" zum kindlichen Gedankenkreis verhalten sich nach Ziller die naturwissenschaftlichen Fächer.

mag ihnen in dieser sekundären Stellung im Ganzen der Erziehung eine sehr hohe Bedeutung zukommen... Aber getrennt von der Bildung des Vorstellungskreises, verfehlen sie trotz der besten und angestrengtesten Absicht des Erziehers ihren Zweck" (ZILLER 1865, S. 216).

Sollte die *Zucht* bei Herbart dem Unterricht den richtigen Erfolg sichern, so war bei den Herbartianern von einer Mitwirkung der Zucht beim Unterricht gar nichts zu finden. Die "charakterbildende Aufgabe der Zucht erscheint in der pädagogischen Theorie der Herbartianer als eine Art Anhängsel an den Unterricht". Die Herbartische Formel von der "kontinuierlichen Begegnung" ist bei den Herbartianern nicht wieder zu finden: "Von dem innigen pädagogischen Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, das Herbart so warmherzig beschreibt, ist den Herbartianern nichts erhalten geblieben" (SCHWENK 1963, S. 272).

Was den *Unterricht* angeht, so hatte Ziller mit der Konzentrationsidee, den "*Gesinnungsstoffen*", den "*Kulturstufen*" und der "*Formalstufentheorie*" ein derart abgezirkeltes System zur Bildung von Vorstellungskreisen entwickelt, in dem weder allgemeine Bildung noch Charakterbildung eine subjektive Angelegenheit des Zöglings werden konnten. Das "Wollen", im Sinne Herbarts ein in seine höheren Stufen übergehendes Interesse, das den Charakter bildet, wurde dabei soweit eingeschränkt, daß weder Virtuosität in einem Fach erreicht wird, noch jeder Liebhaber für alles sein kann. Bei Ziller sollte bereits der Unterricht eine Herrschaft der sittlich-religiösen Vorstellungen erreichen, eine "Gesinnung" bilden, während bei Herbart der Unterricht lediglich den "Vorstellungskreis" bilden sollte, der Charakter aber durch die Erziehung gebildet verstanden war, welche Unterricht und Zucht gemeinsam erreichen. Und dem Begriff des Charakters entsprach bei Herbart jener der Selbstbestimmung. Zillers Charakter hingegen wurde vom Unterrichtenden mittels der Unterrichtsinhalte gebildet.

Schließlich verstieß Ziller gegen die Forderung Herbarts nach der Erzeugung eines "gleichschwebenden vielseitigen Interesses". Die freie, ungehinderte Verknüpfung der Vorstellungen zum Gedankenkreis war für Herbart die Basis, auf der sich jegliche psy-

chische Tätigkeit ereignet. Das "Merken" des gebildeten Gedankenkreises und das "Erwarten" der Bildung neuer Gedankenkreise stellten in Herbarts Terminologie das Interesse dar unter Verzicht auf "Fordern" (Begehren) und "Handeln". Durch "Vertiefung" und "Besinnung" (auf den Gedankenkreis) sollte sich "vielseitiges Interesse" bilden. Sollte die "Pflege des Interesses" die Beschränkung auf geistige Tätigkeit leisten, so erzeugt gerade "die von Ziller angestrebte einseitige Zuspitzung des 'Vorstellungskreises' auf bestimmte 'Gesinnungen'" Begierden (SCHWENK 1963, S. 256). Ziller hatte also mittels des "Gesinnungsunterrichts" kein "gleichschwebendes vielseitiges Interesse" erzielt.

5.6.2 KARL VOLKMAR STOY

Die grundsätzliche Wende, die Ziller dem Herbartianismus gegeben hatte, trifft nicht auf Karl Volkmar Stoy zu. (40) Stoy wehrte sich entschieden gegen den "Zillerschen Herbartianismus", an dessen "Neuerungen" er "keinen, auch nicht den geringsten Anteil" zu haben beteuerte. Er hielt "dieselben für verderblich, bald Übertreibungen, bald Zerstörungen der großartigen Pflanzungen Herbarts" (SCHWENK 1963, S. 22).

Stoy vermochte sich jedoch gegen Ziller nicht durchzusetzen. Galt für die einen Ziller als der rechte Interpret Herbarts, so stand für die anderen außer Zweifel, daß Stoy es war, der Herbart umfassend verstanden hatte und ihm konsequent gefolgt war: "Ohne viel zu theoretisieren" hatte er "Herbarts pädagogischen Ansatz auf eine ganz unmittelbare Weise" fortgeführt. (S. 28) Er zeigte, "daß man Herbart, selbst bei grundsätzlicher Beibehaltung seines Systems im ganzen, auch anders verstehen

(40) Karl Volkmar Stoy (1815-85), Schüler Herbarts in Göttingen, Leiter einer Schule mit Internat und eines Lehrerseminars in Jena, war zunächst in literarischer Wirkung Ziller vorausgegangen. 1868 war in Leipzig unter dem Vorsitz von Tuiskon Ziller der "Verein für wissenschaftliche Pädagogik" gegründet worden. Der "Verein" hatte sich "die Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik" zur Aufgabe gestellt. Die Mitglieder wollten "die Lehren der Herbart'schen Pädagogik und Philosophie als gemeinsamen Beziehungspunkt" nehmen (MAIER 1940, S. 10). Stoy zog sich 1876 aus dem "Verein" zurück. Der "Verein" war die bedeutendste "Zentrale des Herbartianismus", die mit dem Ersten Weltkrieg an Bedeutung verlor und in der Folgezeit allmählich einschlief (vgl. SCHWENK 1963, S. 24 und MAIER 1940, S. 166f.).

konnte" als Ziller. Stoy hielt sich "von allen Übersteigerungen hinsichtlich des Unterrichts" fern. Er trennte nicht wie Ziller zwischen "Gesinnungsstoffen und anderen Stoffen" und war "ausdrücklich gegen eine Übersteigerung des Konzentrationsgedankens". Er "war weit davon entfernt, den Unterricht in der Zillerschen Weise zu reglementieren".

Stoy wandte "der Lehre von der *persönlichen Führung* des Zöglings, die er Hodegetik nannte, ... seine ganz besondere Sorgfalt zu" (SCHWENK 1963, S. 276). Seine Auffassung von der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler scheint mehr an Pestalozzi zu erinnern als an Herbart, (41) wenngleich er die Position Herbarts nie verließ.

Stoys Systeme waren durchgehend weniger differenziert als die von Herbart und Ziller. Seine Darlegungen sind einfach und aus wenigen Faktoren gebildet.

Dies gilt auch für seinen Interessenbegriff. Bei ihm verschmolzen die Begriffe "Umgang", "Vertiefung", "Besinnung" und "Gedanke" zu einem Komplex, zu einer undifferenzierten "Einheit", ohne daß ein eigentlicher Widerspruch zu Herbart auftrat. Für STOIY hieß die Formel kurz und bündig: "*Interesse ist Freundschaft*" (1860, S.4). Damit ging sein Interessenbegriff in einem gewissen Sinne in den Begriffen "Umgang", "Vertiefung" und "Besinnung" auf (vgl. ILLGE 1960, S. 139ff.).

Ganz im Sinne Herbarts sah bei STOIY die Didaktik "das Interesse als ihren Grundbegriff an, als Keim des Wollens" (1861, S. 219). Er verstand "Interesse als denjenigen Zustand, aus welchem das Wollen hervorst wächst" (S. 75). Interesse ist und kennt keine Handlung, sondern ist als ein "Quell von Tätigkeiten gegeben, welche ... das Gemüt einnehmen" (S. 102). Interesse war "derjenige Begriff, welcher den Unterricht zu regieren berechtigt ist", und kein anderer (DERS. 1860, S. 3). "Interesse ist geistiges Bedürfnis", kein materielles! Entschieden wandte er sich gegen jeden, der "die sogenannten praktischen Interessen bei seinen Schülern herauskehrt". Es ging ihm um ein absichtsloses, "nutzloses" Bedürfnis, "das unreflektierte, unabsichtliche Interesse... Wen künftiger Gewinn, wen der höhere Platz zu Aufmerksamkeit, Fleiß, Tätigkeit treibt, der ist ... in den Zustand unchristlicher Roh-

(41) Stoy war in Weinheim Lehrer gewesen und hatte dort von seinen Lehrern Anregungen aus dem Gedankengut Pestalozzis erhalten (vgl. ILLGE 1960, S. 136f.).

heit versetzt. Die Folgen bleiben nicht aus. Die unrichtige Spannung läßt nach, sobald der Reiz wegfällt: Früchte jener Art sind jene matten, egoistischen, blasierten Naturen" (S. 4). Echtes Interesse hingegen wohnte für Stoy "in dem Stoff selbst, von ihm wird der Mensch erfaßt, fortgerissen, festgehalten". Er rühmte den Menschen gleichsam, "welcher in seiner Jugend solches Interesse kennen lernte". Und er prophezeihte ihm: "Er wird nie arm sein", denn: "Interesse ist Freundschaft", und "die Kraft einer edlen Jugendfreundschaft .. überdauert alle Wechselfälle des späteren Lebens" (S. 4).

Stoy unterschied "zwei Hauptsphären für das Interesse: *Natur* die eine, *Menschheit* die andere. Innerhalb der beiden Sphären liegen die Quellen für die religiöse Lebensanschauung, wie für alle sogenannten Schulwissenschaften, auf den Beziehungen zu einem dieser Kreise ruht das ihnen zukommende und bei rechter Darbietung ihnen auch sich zuwendende Interesse". Denjenigen, "der nicht für beide Kreise Interesse hat", sah Stoy als "geistig nicht gesund" an (S. 4f.). Die geistige Entwicklung beginnt mit dem "Aufkeimen des Interesses an der Natur", mit der Beobachtung (S. 5). In den zweiten Interessenkreis, in die Menschenwelt, "führt die Sprache, vor allem die Muttersprache" (S. 7). Als den geeignetsten Ort, "um Anfänge des Interesses anzupflanzen", bezeichnete Stoy die Familie: "In der warmen Atmosphäre des Hauses, wenn dasselbe rechter Art ist, keimt und sproßt solches .. leicht von selbst" (DERS. 1861, S. 219).

6 INTERESSE IN DER BILDUNGSLEHRE VON OTTO WILLMANN

Aus der Schule Tuiskon Zillers kam Otto Willmann, (1) ein Pädagoge mit langanhaltendem Einfluß, der den Herbartianismus überholte. (2) Er überwand das "Abstrakt-Ungeschichtliche an Herbarts Pädagogik durch die religiöse (kath.) Ausrichtung und durch die Deutung der Erziehung aus dem Zusammenhang des geschichtlichen und sozialen Lebens" (REBLE 1971, S. 257). Nach Dietrich BENNER erreichte mit Otto Willmann "die traditionelle Pädagogik ... hinsichtlich der Breite der Themenhorizonte ihren Höhepunkt" (1978, S. 79).

Willmann wollte Pädagogik als Wissenschaft verstehen und deshalb "das pädagogische Phänomen aus dem Ganzen der Lebenstätigkeiten der Gesellschaft", also nicht nur aus dem Individuum, ableiten, um "die Erziehungstätigkeiten zu analysieren und die Grundformen der Erziehung samt ihres Ethos festzustellen". (3) Damit war *Pädagogik als Sozialwissenschaft* bestimmt, die "ein Gegebenes zum Gegenstande" hat. Da die von ihr zu erklärenden Tatsachen - und mit Tatsachen hat Sozialwissenschaft zu tun - "von psychologischer, sozialer und historischer Natur" seien, muß eine ihr entsprechende Methode angewandt werden: "Die individuelle Ansicht muß mit der sozialen verbunden und nach beiden der Geschichte ausgedehnt werden". Der geschichtlich-vergleichenden Betrachtung käme dabei wegen ihrer breiten Erfahrungsbasis besondere Bedeutung zu; ihr "empirisches Material (muß) rational (philosophisch) durchdrungen werden". Die Aussagen einer derart gewonnenen Theorie schienen Willmann in der Praxis anwendbar. "Aus der von daher sich ergebenden Zusammengehörigkeit der genannten drei Sichtweisen (historische, rationale/philosophische, praktische) leitete Willmann eine Dreigliedrigkeit der Pädagogik (System) ab" (HAMANN 1978, S. 29f.).

(1) Otto Willmann (1839-1920) studierte in Breslau und Berlin, lernte bei Ziller die Pädagogik Herbarts kennen, als er 1863-68 in dessen Seminar in Leipzig tätig war, Tätigkeiten in der Lehrerfortbildung in Wien, 1872-1903 Professor für Philosophie und Pädagogik an der deutschen Universität in Prag.

(2) Fritz PFEFFER, führend in der jüngeren Willmann-Forschung, zählt Willmann nicht zu den Herbartianern (1962b, S. 186).

(3) Für Willmann hatten "alle pädagogischen Tätigkeiten und Gestaltungen" zwei Ziele zu verfolgen: "Die Höherführung der werdenden Persönlichkeit zu einer geistig-sittlichen Wertgestalt (individuale Funktion)" und "die Erneuerung der Gesellschaft als Sitten- und Kulturgemeinschaft (soziale Funktion)" (HAMANN 1978, S. 31).

6.1 WILLMANNS SYSTEM DER PÄDAGOGIK

Willman hat sein System der Pädagogik nicht abzuschließen vermocht und auch die niedergelegten Darstellungen sind nicht einheitlich. Zum einen unterschied er die eben genannten Zweige. Gleichzeitig gliederte er "Erziehung als Pflicht, als Problem, als historische Tatsache", differenzierte aber auch "nach Pflege bzw. Obsorge, Unterricht und Zucht" (GERNER 1967, S. 260). "Aus Pflege, Zucht und Lehre setzt sich die Erziehung zusammen, sie bilden den pädagogischen Ternar", schrieb er in der kurzen Abhandlung "Die Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft" (WILLMANN 1912, S. 4). Diese dreierlei Akte des Erziehens nannte er auch "Erziehungstätigkeiten".

Die pädagogischen Grundbegriffe suchte er mehrfach logisch auf einander zu beziehen und er ordnete ihnen Wissenschaften zu, "welche die Voraussetzung für eine wissenschaftlich fundierte Betrachtung ... darstellen". Ferner brachte er den Gedanken eines prozeßhaften Verlaufs zur Geltung in den Begriffen "Entwicklung, Überlieferung, Eingliederung". Dabei "ist die Psychologie als Wissenschaft aufzufassen, die sich mit dem Moment der Entwicklung in Pflege, Lehre und Zucht befaßt, während die Wissenslehre das Moment der Überlieferung, die Soziologie aber das Moment der Eingliederung, jeweils bei allen drei Erziehungstätigkeiten, anzielt" (WILLMANN, zit. nach GERNER 1967, S. 261).

Mit den "Grundlagen, die Willmann für die drei Funktionen der Erziehung postuliert", zeigte sich unmittelbar sein Standort: um Erziehung als *Entwicklung* betrachten zu können, brauchte er eine Theorie, "welche das Seelenleben weit genug faßt: auch der unsterblichen Seele genügt". Um Erziehung als *Überlieferung* zu interpretieren, benötigte er eine Theorie, "welche wirklich Überlieferung und Überlieferbares kennt". Das fand Willmann im "Antik-christlichen". Dazu forderte er ferner eine "brauchbare Erkenntnislehre". Um Erziehung schließlich als *Eingliederung* darstellen zu können, bedurfte er "eines Standorts zwischen Individualismus und Kollektivismus", also einer "sozialen Ethik" (ebd.).

Eine Zusammenstellung, die den jeweiligen Ort der Erziehung nennt, ergab folgendes Bild:

"Pflege	Bildung	Zucht
Haus	Schule	Leben
Psychologie	Erkenntnislehre	Ethik
(transzendent)	(realistisch)	(sozial)
Entwickeln	Überliefern	Eingliedern"

(GERNER 1967, S. 262f.).

Darin läßt sich "der Hintergrund aristotelischer, augustinischer und scholastischer Differenzierung nicht übersehen" (S. 263).

6.2 ERZIEHUNGSZIEL: VOLLKOMMENHEIT

Die Frage nach Ziel und Sinn pädagogischen Handelns und verantwortlicher Aufgabenstellung hatte Willmann zu einer "wissenschaftstheoretischen Neubesinnung" geführt. Für die Erklärung des pädagogischen Geschehens und eine wissenschaftliche Grundlegung der Pädagogik, welche die *Sinnfrage* einschließt, reichten ihm Geschichte und Sozialwissenschaften schließlich doch nicht aus. Solches schien ihm nur "im Zusammenhang mit einem universellen Lebensverständnis und der Daseinsauslegung" möglich. Dazu war die "Philosophie, und zwar die Metaphysik als Prinzipienlehre" nötig; er nannte sie eine "ideale Weltanschauung" und sie stellt einen "Idealismus im Sinne eines kritischen Realismus" dar. Willmann war damit zu einer "erziehungsphilosophischen" Begründung der Pädagogik gekommen. Seine Metaphysik (4) umfaßt die Prinzipien des Seins, Erkennens und Han-

(4) Für Willmann war Philosophie nicht der einzig sichere Weg zur Erkenntnis der Wahrheit. Diese könne nicht nur durch die Vernunft, sondern auch durch den Glauben erreicht werden. Er ging mit "der von der katholischen Kirche festgehaltenen Lösung des Problems von Glauben und Wissen" einig, derzufolge der Mensch berufen ist, im Diesseits glaubend und forschend an der Wahrheit Anteil zu erhalten, die ganze Wahrheit aber erst im Jenseits zu schauen. Mit Thomas von Aquin hielt er fest: "Die natürliche, von den Sinnen anhebende Erkenntnis reicht als denkende bis zu den göttlichen Dingen hinauf, und der Glaube gibt uns nicht bloß Aufschlüsse über das Übernatürliche, sondern auch Leitlinien für das natürliche Erkennen". Für Will-

delns und bildet die eigentlich "letzte Grundlegung der Pädagogik". Dieser Grundwissenschaft "setzte" er seine Erziehungs- und Bildungslehre auf. Die "Güter" stellen den "Schlüssel zur Bestimmung der Fundamentalbegriffe" dar. Diese "Bestimmung" erfaßt jene "Normen, die in die praktische Pädagogik hineinwirken" (HAMANN 1978, S. 30f.).

Aus diesem Konzept ergaben sich für Willmann gegenüber den Systemen von Herbart und Ziller eine Reihe Konsequenzen. Die *Veränderung der Stellung der Unterrichtsinhalte* war Willmanns erste Korrektur an Zillers Unterrichtstheorie. Für ihn stellten diese nicht mehr ein Mittel zu Bildung und Erziehung dar, sondern waren zugleich "ein zu verwaltendes, geschichtlich gegebenes Gut" (WILLMANN 1909, S. 26).

Wenn so der Unterrichtsinhalt einen Wert darstellt, dann ist "das Maß des Unterrichts .. nicht der Schüler allein, sondern zugleich der im Unterricht zu überliefernde Inhalt" (DERS. 1904a, S. 4). So ging eine *Änderung des Stellenwertes des lernenden Subjekts* vor sich und war Willmanns Unterrichtstheorie auf einen Ausgleich der "subjektiven" und "objektiven" Faktoren im Unterricht angelegt. Der Unterrichtsgegenstand wurde als ein "objektiver", als ein gegebener aufgefaßt. Einerseits soll "der Schüler den Gegenstand 'bewältigen'", andererseits "soll dieser Gegenstand .. auf den Schüler einwirken" (SCHWENK 1974, S. 64).

Willmann hatte erfahren und erkannt, "daß die Bildungsmittel

mann wirkte der Glaube auf Denken und Erkennen, da er Gewißheit schafft, daß es Wahrheit gibt: "Wem die Glaubenswahrheit die Vernunftwahrheit verbürgt, der hat den Schlüssel zu dem Labyrinth der philosophischen Meinungen in der Hand" (WILLMANN, zit. nach GERNER 1967, S. 290). Zusammen mit dem Aspekt der "Weisheit", die der Philosophie als der Lehre von den Prinzipien universalen Charakter gibt, finde sich die Wahrheit nach Willmann in der "Philosophia perennis", der "immerwährenden Philosophie", in der die "christliche Lehre von der Wahrheit mit der Philosophie der Alten ... das immer Gültige der abendländischen Philosophie mit der als Immergültiges zu verstehenden Weisheit ... verbunden" gedacht ist (GERNER 1967, S. 295). Der "Philosophia perennis" stellte Willmann eine "Paedagogia perennis" an die Seite. Sie habe festzustellen, welche "Güter" Erziehung überliefern soll. Diese "Güter", Inhalte, Wahrheiten, sind in der Lehre der Antike und des Christentums grundgelegt gedacht; es gilt, sie zu erkennen. Sie sind erkennbar, da sie "nicht einer Doktrin entsprungen sind, also willkürlicher Natur wären, sondern sich im unbefangenen Denken immer wieder neu von selbst erneuern". Das wertete Willmann als "Beweis ihres weisheitsmäßigen Charakters" (S. 296).

nicht .. in die Entscheidungsgewalt des Bildungstheoretikers gegeben sind, die er .. nach Maßgabe des zu bildenden Subjekts zu wählen und auszugestalten hätte". Da für ihn Erziehung nicht nur "die isolierte Einwirkung des Erziehers auf den Zögling" ist, sondern "stets auch Einwirkung einer ganzen Generation auf die ihr nachfolgende, welche in den erreichten sittlich-kulturellen Zustand eingeführt werden soll", mußte die Pädagogik, die bis dahin "allein auf dem subjektiven Faktor aufbaute", "durch Einbeziehung des 'objektiven' Faktors" erweitert werden (S. 58).

Die "individualistische" Erziehungstheorie Herbarts hatte zwar die Frage aufgeworfen, wie ein "reiches Geistesleben mit der Gediegenheit des sittlichen Charakters verbunden" werden kann, aber sie hatte damit die Bestimmung des Standpunktes in das Individuum verlegt, und damit der Pädagogik die Möglichkeit genommen, Kriterien für Inhalte der Erziehung anders als formal zu gewinnen (ebd.).

Der "objektive Faktor" sind "geistige Inhalte, welche in das Inneren des Individuums aufgenommen, aber nicht von diesem hervorgebracht werden". Da die Inhalte ihre Gesetze in sich selbst haben, muß sich die "psychische Tätigkeit" diesen Gesetzen anpassen. Die dadurch "in der Seele" entstehenden "Vorstellungsmassen" haben jedoch nach Willmann "in gewissem Sinne ihr Dasein außer dem Individuum und vor demselben, wenngleich sie ihr Volldasein erst gewinnen, wenn sie in das individuelle Seelenleben eingedrückt werden. Nur diese Ansicht vermag sie vor Verflüchtigung zu individuellen Zuständen bewahren und ihnen den Charakter sozial-historischer Mächte geben" (WILLMANN 1904a, S. 266f.).

Zur Verdeutlichung dieser Überlegungen griff Willmann auf Platons Ideenlehre (5) zurück und nannte diese Mächte "Ideen", an denen jedes Individuum Anteil zu erhalten suche. Schließ-

(5) In Platons Philosophie des Bewußtseins hatte jeder Mensch ein "Vorleben", in dem seine Seele die "Ideen" geschaut hatte. Nach diesen sehnt sie sich in diesem (materiellen) Leben zurück. Mit den Kräften der Seele vermag er die Ideen wieder zu erkennen, kann er zur "reinen Erkenntnis" gelangen. Die Philosophie leitet zu dieser Erkenntnis an und die Erziehung realisiert diese in der konkreten Welt.

lich nannte er diese Inhalte "Güter", womit er sich erneut auf die antike Philosophie bezog. (6)
Bei Aristoteles waren diese "Güter" "geistige Potenzen" genannt worden. Nach seiner Lehre gelangen diese "Potenzen" im Seelenleben zur "Aktivierung".
Geistige Gegenstände, wie die Stoffe und Gegenstände des Studiums und des Unterrichts "bilden .. Güter ..., an denen die Erziehung der Jugend Anteil zu geben hat". Als derartige "Güter" pflegt man die Sprache, die Poesie, die Kunst, die Wissenschaft, das Recht und worauf sonst die Klutur und die Gesittung beruhen", zu bezeichnen (WILLMANN 1912, S. 25).

Für Willmann lag der Sinn der Erziehung also in der "sozialen Eingliederung der heranwachsenden Generation in die geschichtlich gewordene Lebenswelt der Erwachsenen" (BENNER 1978, S. 80).

6.3 PÄDAGOGIK ALS BILDUNG UND ERZIEHUNG

Willmann war es entschieden zuwenig, wenn man die Bildungsinhalte "als Nahrungsmittel oder Baumaterial faßt, welche die Gestaltungskraft des Subjekts zu verarbeiten habe". Er sah "in diesem Inhalt selbst eine organische Kraft, welche bei ihrer Aufnahme in den Geist bestimmend in die Vorstellungen und Gedanken eingreift ... und damit .. die Gestaltung bewirkt". Der Bildungsinhalt trägt als "organisches Ganzes" sein eigenes "plastisches Gesetz" in sich, das er dem aufnehmenden Geist mitteilt, in welchem es als der Bildungsgehalt des Gegenstandes wirkt". Dem Aufnahme-prozeß schrieb Willmann hohe Bedeutung zu. Er ist "kein bloßes Hinnehmen, sondern geschieht durch Selbsttätigkeit, entbindet innere Kräfte, nährt und stärkt den Geist" (WILLMANN 1909, S. 324f.).

(6) "Güter" sind im philosophischen Verständnis "Dinge, die angestrebt werden, weil sie dem Menschen Erhaltung, Ergänzung oder Erfüllung seines Wesens bieten oder versprechen". "Güter" erhalten ihren Wert nicht durch "Zuschreibung", sondern "Dinge sind Güter durch ihre Vollkommenheit" (KLEIN-HAPPL 1976, S. 163). - Auf die Möglichkeit, Ideen und "Güter" als Interessen zu deuten, hat auch LUNK hingewiesen (1926, S. 29).

6.3.1 DIDAKTIK ALS "GEISTIGE GÜTERBEWEGUNG"

Willmanns Entscheidung für den "Güterbegriff" fand ihre "Entsprechung im Festhalten am *Konzentrationspostulat*, das er .. nie preisgegeben hat" (SCHWENK 1974, S. 59). Aber Willmann hielt es für notwendig, dem Konzentrationsproblem eine neue Fassung zu geben. "Die Frage nach den *Bildungsinhalten* ist nicht mehr einfach die Frage nach dem 'Mittel' zur Bildung des Subjekts", sondern die Inhalte müssen ihre "eigenes Gewicht ... auch im Unterricht behalten" (S. 61). Den Erkenntnisinhalten, die ihre eigenen Gesetze in sich tragen, schrieb Willmann eine doppelte Funktion zu: "sie sollen einen Erkenntniszuwachs vermitteln, mit wahren und gültigem Inhalt erfüllen und .. innere Gestaltung bewirken, die geistige Kraft fördern". Damit sind formale und materiale Wirkungen als Ziele aufgefaßt. (7) Dazu ist es erforderlich, "daß einmal der Bildungsgehalt des Stoffes (Objekt) gehoben und dem Subjekt ... verinnerlicht wird, daß es von diesem ergriffen wird und ihn in sich Wirklichkeit werden läßt" (HAMANN 1978, S. 35). Nur so wird "der Stoff der Bildungsarbeit .. Bildungsmittel und Lehrgut zugleich" (WILLMANN 1909, S. 326). Willmann versuchte, diese Aufgabe mit der Unterscheidung von "ethischer Konzentration" und "Wechselbeziehung der Lehrfächer" zu lösen.

Die "*ethische Konzentration*" meint die Beziehungsetzung aller Unterrichtsgegenstände auf den "sittlich-religiösen Endzweck" hin. Damit hatte Willmann mit Platon und Herbart das Erziehungsziel gemeinsam, das "die Sittlichkeit als den ganzen Zweck der Erziehung hingestellt und den Unterricht dazu berufen (hat), ein Weltbild zu zeichnen, aus welchem die Grundverhältnisse des Schönen und Guten allenthalb den Geist ansprechen, sodaß die durch sie wachgerufenen Urteile eine Macht in der Seele werden, stark genug, um dem Egoismus das Steuer zu entwenden"

(7) "Der Aufweis der kategorialen Struktur der Bildung und des Bildung begründenden Aktes ist in dem Aufweis des Zusammenhangs 'Individuum' und 'Gesellschaft' vorweggenommen". Willmann war auch durch die Analyse pädagogischer Systeme auf die "kategoriale Struktur der Bildung" aufmerksam geworden, da jene Systeme ausschließlich abstrakt und deduktiv vorgehen und "Bildung und Erziehung im wesentlichen als statische Verhältnisse interpretieren" (PFEFFER 1962a, S. 161f.).

(S. 418).

In diesem Vorgang kommt nach Willmann dem Religionsunterricht "eine zentrale Stellung" zu. Der durch diesen begründeten Weltanschauung "sollen sich die anderen Lehrfächer konfirmieren; seine Lehren und Impulse sollen in ihnen Widerhall und Bestätigung finden". So wird "die Religionslehre ... ein Stamm, der alle Zweige trägt" (S. 420).

Der richtigen Beziehungsetzung der Inhalte zum "obersten Zweck der Bildung" muß die "Herstellung von Beziehungen unter den Stoffen" folgen, das Prinzip der "*Wechselbeziehung der Lehrfächer*", damit "der Unterricht .. ein Kontinuum und organisierter Materie vergleichbar wird" (S. 423). Solche assoziative Kraft sah Willmann vorallem in der "Geographie als Welt- und Heimatkunde" und in der Philosophie wirksam sein, aber auch in Geschichte und Philologie und schließlich in Mathematik und Physik, deren Isolation im Unterricht er bedauerte (S. 425ff.).

(8) So ist bei Willmann, ähnlich wie bei Ziller, letztlich auch nur "ein einziger, in sich geschlossener Unterrichtsgegenstand, der dem Schüler präsentiert werden soll", vorhanden. Aber gegenüber Ziller verschob Willmann die Gewichte zwischen Schüler und Unterrichtsgegenstand, weil er den Gegenstand als ein "Gut", als "objektiv" auffaßte (SCHWENK 1974, S. 63). So hat Willmann Herbarts Pädagogik erweitert, nicht abgelöst, sich aber vor allem von seinem "Vorstellungsmechanismus" getrennt. Beim Überliefern des Kulturgutes verhält sich der Geist des Schülers nämlich nicht passiv, sondern sucht und fragt, wobei ihm die innere Übereinstimmung Antwort und Erfüllung gibt.

6.3.2 DIE BEZIEHUNG VON UNTERRICHT UND "ZUCHT"

Mit der Abwendung von Herbarts "Vorstellungsmechanismus" löste Willmann zugleich die enge Verbindung von Unterricht und "*Zucht*". Da Willmann mehrere Seelenvermögen annahm, (9) entfiel

(8) Vgl. ferner WILLMANN (1905, S. 98-118).

(9) Herbart hatte keine Seelenvermögen angenommen, sondern argumentierte mit der Assoziationspsychologie. Durch die Annahme von Seelenvermögen griff Willmann auf die Vermögenspsychologie zurück. Die Vermögenspsychologie geht von

für ihn die Voraussetzung zur Erzeugung der Vorstellungen, um Erziehung zu bewerkstelligen. So traten bei Willmann deshalb Lehre und Erziehung wieder auseinander, (10) wenngleich auch er sie in enger Beziehung zu einander verstanden wissen wollte (vgl. SCHWENK 1974, S. 66). Einerseits wird "durch die Lehre .. die Übertragung des geistigen Inhalts ... vermittelt", und dadurch "die geistige Angleichung des Nachwuchses zum zweckmäßigen Tun erhoben". Durch die "Zucht" wird andererseits die Einführung der nachfolgenden Generation "in das Sittenleben und Eingliederung in die sozialen Verbände vollzogen und sein Interessenkreis nach dem Ethos der Gemeinschaft bestimmt" (WILLMANN 1909, S. 9).

Gleichzeitig war nun auch das Problem der *Vermittlung*, das Herbart durch Gleichsetzung von Unterricht und "Zucht" gelöst hatte, erneut offen. Mit Herbart forderte Willmann, "daß vom Wissen zum Wollen, vom Gedankenkreis zum Charakter Wege zu suchen sind", wenngleich Willmann "diese Wege minder kurz als Herbart veranschlägt" (S. 329). Willmann distanzierte sich von der "intellektualistischen Auffassung" Zillers, derzufolge mittels "Bildung der Einsicht durch Lehre" der "entscheidende Schritt zur Tugend" getan sei. Seine "Ansicht dagegen, welche Wissen und Gewissen vorsichtiger auseinander hält, muß der 'Zucht', Gewöhnung, Sittigung ihren unverkürzten Anteil an der Versittlichung wiedergeben", und der "Zucht" eine gewisse Eigenständigkeit belassen (S. 301).

Die "*Lehre*" besorgt nach Willmann die "Bildung", während die "Zucht" die "Gesittung" betreibt. Die Handhabung der "Lehre" ist

folgenden Annahmen aus:

- Es gibt elementare Fähigkeiten ("Vermögen"), die inhaltsneutral gleichsinnig funktionieren;
- "Vermögen" können durch Übung leistungsfähiger gemacht werden;
- die Leistungssteigerung kann auf beliebige Inhalte übertragen werden;
- ein Individuum, das in einem Bereich seine Leistung verbessert, wird auch in anderen Bereichen leistungsfähiger (vgl. SCHIEFELE 1964a, S. 118f.).

(10) Der "Versuch, zwischen der Theorie der Erziehung und der Theorie der Bildung .. zu unterscheiden, ... hat sich in der Erziehungswissenschaft zu deren eigenen Nutzen nicht durchgesetzt. Didaktik wie Curriculumforschung umfassen heute beide Themenbereiche, denjenigen der erzieherischen Organisation der Lernprozesse ebenso wie denjenigen der bildenden Organisation der Lerninhalte" (BENNER 1978, S. 79).

Gegenstand der Didaktik.

6.3.3 DIDAKTIK ALS BILDUNGSWISSENSCHAFT

In Willmanns erster Prager Schaffensperiode war Didaktik "lediglich Methodenlehre", sie hatte "Anweisungen zum rechten Lernen zu geben", die "Inhalte mit steter Rücksicht auf das jugendliche Verständnis und dessen sukzessives Reifen zu gestalten". Später (11) weitete sich der Horizont des Didaktik-Begriffs "im Zusammenhang mit Untersuchungen über die Wechselwirkung von Erkennen und Wollen und über die Rolle des Gegenstandes ... für den Werdensprozeß des einzelnen und den Bestand der Gesellschaft". Dann wurde "*Didaktik als Bildungslehre*" bestimmt (HAMANN 1978, S. 32). Didaktik übernahm den "Zweck des Bildens, den Bildungsinhalt ..., die Bildungsarbeit..., das Bildungswesen und den freien Bildungserwerb". Nun war Didaktik nicht mehr ein Teil der Erziehungslehre, sondern hatte "einen eigenen Aufgabenbereich, der ... das gesamte Gebiet pädagogischer Fragestellung ... umgreift". Didaktik war zur "Bildungswissenschaft" geworden, zur "Theorie aller auf Bildung bezogenen Probleme" (S. 33).

Aus dem System Herbarts hatte Willmann den Begriff des "Gedankenkreises" übernommen "als den geeigneten Beziehungspunkt für die 'subjektive' Seite seiner Didaktik". Der "Vorstellungskreis" stellt eine "Materialsammlung" dar und wird zum "Gedankenkreis" weiterverarbeitet. Zum Träger der Bildung wird der "Gedankenkreis", wenn an ihm Erkennen, Gestalten und Handeln zusammengewirkt haben. Gestalten und Handeln stellen zusammen mit dem sie erzeugenden Willen "das Bindeglied von Gedankenkreis und Charakter dar". Dem Vorstellungskreis steht bei Willmann der Interessenkreis gegenüber, dessen Bildung Hand in Hand gehen muß (SCHWENK 1974, S. 67). "Wie Vorstellungs- und *Interessenkreis*, so entwickeln sich Verstand und Wille in Wechselwirkung: die Verstandeseinsicht erhebt das Begehren zum Wollen, das gewohnheitsmäßige Tun zum Handeln und umgekehrt wird der Wille zum Nerv für die erhöhte Geistestätigkeit, welche das Denken erheischt" (WILLMANN

(11) Seit der 4. Auflage der "*Didaktik als Bildungslehre*" (1909).

1909, S. 334). So erfahren beim "Ausbau des Inneren, wie er sich mit der Gestaltung des Vorstellungskreises, dem Erwerb von Kenntnis und Fertigkeit und der Aneignung von Gewohnheiten und Sitten vollzieht, .. nicht bloß die Sinneserkenntnisse, sondern auch die sinnlichen Strebungen eine wesentliche Umbildung. Gewöhnung und Gesittung wirken auf die Begehungen mäßigend ein, und zwar unmittelbar, die Erweiterung und Verzweigung des Vorstellens aber mittelbar" (DERS. 1904b, S. 96f.).

Nun war Willmann eigentlich "der Lösung, die Herbart dem Problem der Verbindung von Wissen und Wollen zu geben suchte, kaum noch irgendwie entfernt. Er verzichtet lediglich auf die spekulative Grundlegung der Herbartschen Psychologie" (SCHWENK 1974, S. 67).

Hat Willmann einerseits der Didaktik hohe Beachtung und breite Ausführung gewidmet, so fehlt andererseits in seinem System eine entsprechende Abhandlung zur "Zucht". (12) Bildung und Erziehung bildeten als zwei verschiedene Anteile das Ganze der Pädagogik. "Beide dienen personaler Gestaltung und der Lebenserneuerung, jede aber auf andere Art. Erziehung bezweckt insbesondere sittliche Durchdringung des Individuums (individual) und die Erneuerung der Gesellschaft als 'Sittengesellschaft' (sozial); Bildung dagegen bezweckt vornehmlich intellektuell-geistige Ausgestaltung des Menschen (individual) und Erneuerung der Gesellschaft als 'Kulturgemeinschaft' (sozial)" (HAMANN 1978, S. 34).

In der Erziehungslehre ("Zucht") ging es WILLMANN darum, die Strebungen des Kindes "zu regeln, die abträglichen zurückzudrängen, die fördernden zu unterstützen, die schwankenden zu halten und derart zu befestigen, daß Gewohnheiten daraus erwachsen" (1909, S. 12). Das war für Willmann Erziehung; sie "ist auf *Autorität und Gehorsam* gestellt" (S. 16).

Erziehung hat nicht nur regelnde Funktionen auf "Sittigung" hin, sondern sie schreitet fort zur Versittlichung. Sie beschränkt sich nicht "auf die Regelung vorhandener Strebungen und Betätigungen, sondern ruft deren neue, höhere hervor, pfropft edles

(12) In der "Didaktik" hatte WILLMANN angekündigt, daß die Pädagogik, eine Systematik der "Zucht", "einer späteren gesonderten Bearbeitung aufgehoben bleibt" (1909, S. 49). Er führte sie nie aus.

Reis auf wilden Stamm". Dafür nimmt sie Anleihe bei der Lehre. Sie bedarf "geistiger Vermittlung, und die Erziehung greift, indem sie Unterweisung, Belehrung, geistige Anregung verwendet, in das Gebiet der Lehre hinüber" (ebd.).

Wie bei Herbart standen also auch bei Willmann Erziehung und Bildung bzw. Unterricht und "Zucht" nicht beziehungslos nebeneinander. "In der Beziehung auf das Grundlegende tritt die Verwandtschaft hervor, welche zwischen der Bildung und der Erziehung besteht. Die gemeingültigen Elemente, welche die Materie der Bildung ausmachen, greifen in jene Grundlagen des geistig-sittlichen Lebensinhaltes hinüber, welche die Erziehung dem Menschen eigen zu geben unternimmt. Aber auch die sittliche Doppelaufgabe der Erziehung: die ethische Gestaltung des werdenden Lebens und die Fortpflanzung der Güter der Gesittung, gestattet eine Ausdehnung auf die Bildung" (ebd.).

Für das *Zustandekommen von Bildung* war für Willmann das "Grundverhältnis" der Begriffspaare Subjekt-Objekt, Form-Materie und Kraft-Stoff bedeutsam. "Alle Bildung beruht auf dem Gestalten des Inneren, wendet sich also an das Subjekt, aber sie bedarf dazu des geistigen Inhaltes, eines Objekts, dem nicht genug getan wird, wenn man es als Mittel auffaßt, da es vielmehr auf eigenen Wert Anspruch erhebt; sie ist gerichtet auf eine Form des geistigen Lebens, welche bestimmt ist, sich verschiedenartige Materien zu assimilieren, aber diese Form kommt selbst nur durch Assimilation jenes zustande; sie ist Erzeugung und Entbindung von Kräften, aber sie kann nur gewonnen werden, wenn die Kraft an die Bewältigung des Stoffes, eines Gegebenen gesetzt wird, welches der Willkür und dem freien Kräftespiel seine Grenzen anweist" (WILLMANN 1909, S. 322).

Darin ist Willmanns Betonung des Unterrichts ausgedrückt: "die planvoll zusammenhängende, mit der Obsorge für die Bearbeitung des Dargebotenen verbundene Belehrung" wird "zu einer der stärksten Kräfte der Erziehung" (S. 12). Diese Art von Erziehung ist durchaus identisch mit Herbarts "erziehenden Unterricht". Aber trotz ihres Ineinanderwirkens blieb für Willmann "ein genügend befestigter Unterschied zwischen Erziehung und Bildung" bestehen (S. 16). Die auf Autorität gegründete Erzie-

hung findet mit dem Reifen der Vernunft ihren Abschluß. Auch bezüglich der Bildung verlangte Willmann eine "Unterordnung des Subjekts unter die höhere Einsicht", forderte aber gleichzeitig das "freitätige" Mitwirken des Subjekts; solche Bildung muß sich fortsetzen und "das ganze Leben erfüllen" (SCHWENK 1974, S. 68).

Wie soll nun aber bei gleichzeitiger Unterwerfung des Zöglings "freitätiges Mitwirken" möglich sein?

WILLMANN verglich die menschliche Gesellschaft mit einem lebendigen Körper (1909, S. 1) und meinte, beide seien in einem ständigen Erneuerungsprozeß begriffen, der sich in der Überlieferung der von der Kultur geschaffenen Güterwelt vollziehe. Wenn eine neue Generation "durch Überlieferung 'assimiliert' und auf die Höhe des jeweiligen Kulturstandes gehoben" ist, wird "von dieser Basis aus ein Fortarbeiten an den Gütern möglich" (SCHWENK 1974, S. 69). WILLMANN war überzeugt, daß große Veränderungen einer Gesellschaft nicht von einer neuen Erziehung ausgehen, sondern von der erwachsenen Elterngeneration: "Wo sich große Wendungen vollziehen, ist immer das gereifte Geschlecht deren Träger, und neuerstehende Prinzipien gestalten zuerst das Leben und dann die Jugendbildung um" (1909, S. 47). Deshalb wurde die "Bereitstellung des geschichtlich gegebenen Bildungsinhalts" bei Willmann zur ersten Aufgabe einer "Didaktik" erhoben. (13) Letztlich blieb "dem Nachwuchs ... kein Spielraum gegenüber der Überlieferung" (SCHWENK 1974, S. 69).

Dem Lehrer war damit eine ganz bestimmte Aufgabe zugeschrieben. Willmann nannte diese Aufgabe "geistige Güterbewegung". (14) Aus derartiger Aufgabenstellung resultieren beachtliche Konsequenzen für die Lehrer-Schüler-Beziehung (15) und für die Lehrerbildung. (16)

(13) Vgl. zur selben Zeit: PAULSEN (1906): Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung.

(14) Vgl. WILLMANN (1909, S. 604-610).

(15) "In dem Verhältnis von Lehrer und Schüler, Meister und Jünger wird das ursprünglichste der sittlichen Verhältnisse, das von Vater und Sohn wiederholt gedacht; der Lehrer ist der zweite Vater, der geistige Erzeuger, der Ehrwürdige, die an ihn knüpfenden Bande überdauern die Lehrzeit, dehnen sich auf das ganze Leben aus. Die Quelle dieses Pietätsverhältnisses ist aber nicht bloß das persönliche Dankgefühl, sondern auch die Vorstellung, daß der Lehrer Verwalter eines geistigen Gutes sei, von dem er dem Lernenden mitteilt, und daß dies Geben und Nehmen im Dienste eines Wertes steht, an welches die Pflicht bindet" (WILLMANN 1909, S. 301f.).

(16) "Naturanlage, Übung und Verständnis, bezeichnen .. dasjenige, was der Lehrer zu seinem Geschäfte bedarf; seine natürliche Ausstattung ist die Lehrgabe, durch Übung ist er zum Können, zur Fertigkeit hinzuführen, das Verständnis hat er durch Studium, Wissen und Kenntnis zu erwerben" (WILLMANN 1909, S. 650).

6.3.4 DIDAKTIK ALS INDIVIDUELLE UND KOLLEKTIVE BILDUNGSARBEIT

Die zweite Aufgabe der Didaktik (nach der "geistigen Güterbewegung") lag für Willmann in der Klärung der Bedingungen "individueller Bildungsarbeit" einerseits und der "kollektiven" andererseits.

Mit denen im Schüler auf "Güter" bezogenen "Seelenvermögen" soll "der Bildungserwerb .. vom Individuum selbsttätig, aber unter Mitwirkung anderer vollzogen" werden (WILLMANN 1909, S. 414). Dadurch "ergibt sich ein etwas freieres Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling" als es bei Ziller herrschte (SCHWENK 1974, S. 70). Dieses "selbsttätige Mitwirken" bezeichnete WILLMANN auch als "spontanes, von selbst sich einstellendes Bildungsstreben" (1909, S. 291), das er mit Interesse identifizierte. (17)

Bezüglich der "kollektiven Bildungsarbeit" hat der Lehrer die Aufgabe, sich die Didaktik ("Lehrkunde") anzueignen, sich historisches Wissen über das Bildungswesen zu verschaffen, die Intentionen des Lehrplans, der didaktischen Formgebung (18) und Technik zu beachten. (19)

Willmann stellte dem Lehrer zur Aufgabe, "das persönliche Element wirken zu lassen". Er hat "dem Triebe seine Frische zu wahren, den spontanen Regungen Raum zu geben, das Interesse der Schüler durch eigenes Interesse zu belegen" (S. 504).

Insgesamt brachte Willmanns didaktisches System "durch das Eigengewicht der Inhalte einerseits, durch die dem Zögling zu-

(17) "Dieses spontane Bildungsstreben ist daran kenntlich, daß es weder durch Rücksicht auf Vorteil noch auch vom Pflichtbewußtsein geleitet wird, sich nicht irgend welchen Interessen dienstbar macht, sondern selbst ein Interesse ist, ein unmittelbares gegenüber dem mittelbaren, angefacht und genährt von dem Reize des Dargebotenen und der Lust des geistigen Zunehmens und Reifens. Es gehört zu den Imponderabilien der Bildungsarbeit, es läßt sich nicht gebieten und will mit Verständnis gelenkt und genährt werden; bei drückendem Unterrichte kann es verkümmern, aber noch schädlicher ist ihm ein sich breit ausladender, der ihm den Raum verengt, oder ein verfrühender, der gibt, ehe gesucht wurde, antwortet, ehe die Fragen erwacht waren; andererseits ist es ohne die Zucht des Unterrichts zur Verflachung geneigt, artet zum Spiel mit den Bildungswerten aus, oder führt zu leerer Polymathie (=Vielwisserei)" (WILLMANN 1909, S. 291).

(18) "Die Formgebung ... vermag einerseits den Lehrstoff in den Gedanken- und Interessenkreis zu verzweigen und ihn damit dem Lernenden wirklich zu eigen zu geben, also ihm das Interesse zu verschaffen, mit welchem jedes Eigentum ergriffen und festgehalten wird, und sie kann andererseits die einheitlich verbundenen Lehrgänge herstellen, welche ... das Interesse zu wecken und zu nähren imstande sind" (WILLMANN 1909, S. 505).

(19) Dabei schloß sich Willmann weitgehend Ziller an.

gestandene Spontaneität andererseits" eine "Entkrampfung des bei Ziller so überaus streng gefaßten Theorie- und Praxis-Verhältnisses". Zwar blieb der Lehrer der "Verwalter des Lehr-gutes", aber die Objektivität des Bildungsinhalts verbietet seinen Gebrauch als (Bildungs-)Mittel. Das ihm gebührende Interesse verlangt einen Freiheitsraum. Dieser wiederum wird durch die Tradition eingeschränkt. "Somit ergibt sich für Willmanns Unterrichtstheorie folgender Zirkel:

mittels des von der Gesellschaft ... repräsentierten Bildungsguts wird der Zögling .. dieser Gesellschaft eingefügt, um damit .. zum Träger des die Gesellschaft konstituierenden Kulturguts zu werden. An der Fortgestaltung des Kulturguts und damit der Gesellschaft selbst hat die Schule keinen Anteil. Die Fortgestaltung ist Sache der Erwachsenenengesellschaft" (SCHWENK 1974, S. 71).

Willmann hat also "die Gesellschaft in ihren sozialen Teilverbänden, die die Stätten der geistigen Gütererzeugung sind", zum "eigentlichen Träger der Bildung" gemacht und der Bestimmung durch die pädagogische Wissenschaft mit ihren Hilfswissenschaften entzogen, in die sie Ziller gestellt hatte. Die so entstandene *Pluralität* war Willmann wichtig. (20) Er gewann von diesem Standpunkt aus "eine gegenüber Ziller wesentlich erweiterte Auffassung des Bildungswesens. Es wird zum Organ, mittels dessen sich der Sozialkörper ständig erneuert, ein Geflecht von Adern, welches den Verschiedenen Teilen des Sozialkörpers die geistigen Lebenssäfte zuführt" (S. 71f.).

Wenn Bildung auch zu einem hohen Anteil von der Schule vermittelt wird, so übersah Willmann nicht, "daß damit nur eine Form dieses Verständnisses, und nicht einmal die ursprünglichste, bezeichnet ist. Die Anfänge der Bildung sowohl des Individuums als der Gesellschaft zeigen als solches vielmehr das Verhältnis von Eltern und Kindern, in welchen also eine Verflechtung der Bildung mit der Erziehung vorliegt". Ein zweites Verhältnis, das

(20) WILLMANN wehrte sich dagegen, "daß zur Ergänzung des Individuums der Staat ausreichte", wie es Hegel vorgeschlagen hatte: "Als ob er der einzige Sozialverband sei und nicht Familie, Gesellschaft, Kirche neben sich hätte" (1904a, S. 261).

originärer sei "als das von Lehrer und Schüler", sah Willmann in jenem, "mittels dessen sich die Übertragung von Fertigkeiten und Kunst vollzieht, welche Meister und Lehrling zueinander führt" (WILLMANN 1909, S. 581f.). Überhaupt arbeiten "alle Verbände und Lebenskreise, die der soziale Organismus in sich befaßt, die ihnen nachwachsenden Elemente in sich hinein", indem sie lehren und erziehen (S. 9).

Schließlich fand der "veranstaltete" Unterricht bei Willmann eine Ergänzung durch einen "*freien Bildungserwerb*", einer Anzahl von "Arten der Bildungsvermittlung, bei denen Geben und Empfangen nicht so verteilt sind, sondern miteinander abwechseln". Es handelt sich um "Kenntniserwerb", den "der Verkehr von Mutter und Kind vermittelt", "der Verkehr der Kinder untereinander", "Gespräche im Familienkreis" etc. So würden "durch Rede und Gespräch .. Erfahrungen, Erinnerungen, Anschauungen, Werturteile ... übertragen und deren geistige Assimilation in Gang gesetzt" (S. 589f.).

Nach Willmanns Bildungsideal "erscheint die Bildung als formgebendes Prinzip, dessen gestaltender Einwirkung keine Region des Wissens, des Könnens, ja des Lebens entrückt ist; die Universalität muß als ein Merkmal der Bildung gelten und diese kann in dem Betracht zutreffend als 'gleichschwebende Vielseitigkeit' charakterisiert werden. Mit anderem Bilde bezeichnet dieselbe Sache die Forderung des Harmonischen, des Einklangs der verschiedenen Interessen, Betätigungen, Lebensäußerungen untereinander" (S. 319). Über solche "Harmonie" hob Willmann "die Herstellung des Einklangs der Bildung mit der individuellen Anlage und mit der Lebensstellung". Das deshalb, da "ohne Anschmelzung an das Berufsinteresse .. das Bildungsinteresse eine bloße Zutat, kein Lebenselement (ist), während andererseits die Berufsarbeit ohne den anfrischenden Hauch und veredlenden Zug der Bildung des menschenfreien Charakters verlustig geht" (S. 319).

6.4 WÜRDIGUNG

Willmanns historische Bedeutung beruht, wie Dietrich BENNER ausführt, auf dem Versuch, "die Bildungstheorie auf Geschichts- und Sozialwissenschaftliche Grundlagen zu stellen", während er seine Bedeutung in systematischer Hinsicht aus "der besonderen Stellung, welche seine Bildungslehre zu Herbarts Pädagogik einnimmt", begründet (1978, S. 79).

Willmanns Absicht lag in der *Sinnbestimmung der Erziehung*, welche in der sozialen Eingliederung der heranwachsenden Generation in die geschichtlich gewordene Lebenswelt der Erwachsenen liege. Die an Herbarts Theorie kritisierten Mängel (21) korrigierte er in seinem System durch eine Aufgabenbestimmung der Erziehung in deren Beziehung zu Gesellschaft und Geschichte. Willmann nahm eine "Totalität der Güter" an, an denen die Aufgaben der Erziehung ihren Maßstab nehmen; sie seien Ordnungsinstanz künftiger Bildung und Resultat von Bildungsbestrebungen der Geschichte. Daraus ergab sich die Überzeugung, daß der durch Bildung und Erziehung zu leistende Erneuerungsprozeß im Erkennen geschichtlicher Lebensbewegung und im Mitwirken an der historischen Kontinuität menschlicher Dinge beruhe. Für Willmann war mit der Annahme der Wechselwirkung von historischen und gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen eine ausreichende Basis für eine wissenschaftliche Begründung von Pädagogik gegeben. Verständnis der Historizität der Bildungsgüter vermöge demzufolge dem jeweilig notwendigen sozialen Erneuerungsprozeß zu dienen und dieser Prozeß vermöge die künftige Kontinuität der geistigen Entwicklung sicherzustellen.

Dieser Regelkreis vermag eine Kontinuität von Bildungsgütern und Wertvorstellungen sicherzustellen. (Der Beweis allerdings, ob dieser Regelkreis in der Geschichte auch tatsächlich jeweils eingehalten wurde, kann damit nicht erbracht werden.) Ob er eine befriedigende wissenschaftliche Sinnorientierung von Erzie-

(21) Abstrahieren von objektiven Elementen der Bildung, von deren Beziehung zur Gesamtheit der Lebensgemeinschaften und den durch diese verkörpertten Gütern, sowie Herbarts individual-ethische Auffassung von Sittlichkeit.

hung bietet, bleibt (ebenfalls) fraglich. Die Gültigkeit historischer Erkenntnis scheint überschritten; an die Stelle wissenschaftlicher Sinnanalyse ist die Ideologie des Historismus getreten.

Wenn der "praktische Zirkel" der Kontinuität die Fragen nach den Aufgaben von Erziehung nicht beantwortet und wissenschaftlicher Durchdringung bedarf, wird deutlich, daß die "Angleichung der Jugend" nicht eine schon an sich sittliche Tätigkeit und "ein Produkt noch nicht kritisch aufgearbeiteter Geschichte ist". Geschichte vermag zudem aus sich selbst "weder Mittel noch Güter für die Höherbildung der Menschheit bereitzustellen" (S. 83).

Da Willmann "Kontinuität zu einem Wertkriterium" erhob und Diskontinuität negativ bewertete, war für ihn auch die denkbare Möglichkeit ausgeschlossen, daß "empirische Diskontinuität" neue Kontinuität ermöglichen könnte. Das freie Urteil der Vernunft über Geschichte, sowie soziale und kollektive Erscheinungen verlor seinen Wert. Die Entscheidung für die "Philosophia perennis" hatte gleichzeitig alle Urteile dieser Art vorweg mitentschieden. Damit war nahezu jeglicher Reform der Boden entzogen, ganz einfach, weil Reform der Vergangenheit nicht gerecht werde.

Willmanns Irrtum liegt in der Annahme, vernünftige Sinnbestimmung menschlichen Tuns und "faktische Totalität und Ordnung sittlicher und geistiger ... Güter" seien notwendig und hinreichend aus der Geschichte abzuleiten. Damit verlor er den freien und offenen Blick für die Aufgaben der Gegenwart. Gegenwart war ihm vorläufiger Endpunkt der Geschichte, aber nicht Ort künftiger Geschichte, für die die Wertvorstellungen der Vergangenheit zweifelsfrei gerechtfertigt seien (S. 85).

Trotz dieses Irrtums gewann Willmanns "Didaktik der Bildungslehre" "ihre mögliche Bedeutung für die heute noch anstehende Lösung der Problematik wissenschaftlicher Sinnorientierung der Erziehung" (S. 86). Es gilt, Willmanns Forderung nach dem objektiven Element der Bildung "mit Herbarts Ansatz einer regulativen Sinnorientierung der Erziehung" (22) zu verbinden. Auch diese Aufgabe hat

(22) Herbart hatte seine Ideenlehre als den Versuch verstanden, "dem Urteilen über die Aufgaben menschlichen Tuns ein vernünftiges Regulativ zu geben; seine

die Erziehungswissenschaft bis in die Gegenwart nicht zu lösen vermocht (S. 57). Dasselbe gilt für das Theorie-Praxis-Problem, da die gegenwärtige Erziehungswissenschaft von einer praktischen Wissenschaft wohl weiter entfernt zu sein scheint, als es die traditionellen Erziehungs- und Bildungstheorien einmal waren (S. 88).

6.5 WILLMANNS INTERESSENTHEORIE

Was den Interessenbegriff im System Willmanns betrifft, so geht schon aus der vorausgehenden Darstellung hervor, daß ihm nicht jene Bedeutung zukommt, die er im System Herbarts hatte: WILLMANN konnte Herbart "in der Erhebung des Interesses zum Erkenntnisprinzip der Didaktik" nicht folgen (1909, S. 504), wenngleich auch ihm im Interessenkreis auf dem Weg zum sittlich-religiösen Charakter Bedeutung zukam. Hatte Herbart den Begriff Interesse "in dem Sinne von geistigen Strebungen verwendet", so bezeichnete Willmann damit "den Antrieb zu geregelten Strebungen überhaupt" (S. 334).

Willmann schrieb der "Seele als Lebensprinzip des Leibes und als Träger des Innenlebens" niedere und höhere Funktionen, Vermögen, Kräfte zu. Obwohl in seiner Psychologie das Vitale, Organische und Physische wenig Berücksichtigung fanden, haben die "niederen Funktionen", Sinne und Triebe, doch auch Bedeutung für das Leben im physischen Sinn. Deshalb stehen diese wohl auch "in scharfer Distanz zu den 'höheren Funktionen' von Erkennen (23) und Streben" (GERNER 1967, S. 166).

"Die Gebiete des inneren Lebens ... stellen sich .. als ein Stufenbau dar. Die unterste Stufe bilden die Seelenfunktionen, welche unmittelbar durch die physische Organisation bestimmt sind, die sinnlichen: der Gebrauch der Sinne und Glieder. Die zweite Stufe bezeichnen die psychischen Gebilde, in denen sich die Sinnesindrücke, Wahrnehmungen, Vorstellungen, die Bewegungen, Be-

Bildungstheorie wollte die Aufgabe der Erziehung sowohl an der Vermittlung der Einsicht in die ethischen Regulative als auch deren praktische Befolgung ausrichten" (BENNER 1978, S. 87).

(23) Die Funktionen des Erkennens unterteilte Willmann mit großem Nachdruck in Sinneserkenntnis und Geisteserkenntnis.

tätigkeiten sammeln und fixieren: der Vorstellungs- und Interessenkreis. Die dritte (Stufe) bilden die Äußerungen einer höheren Selbsttätigkeit, wie sie im Denken und Wollen hervortritt: das Gebiet des Verstandes und Willens. Eine vierte und letzte zeigt uns endlich die Auswirkungen der Vernunft und des Gemütes, worin sich das Innenleben vollendet" (WILLMANN 1904b, S. 10). Willmann unterteilte die Seelenkräfte auch nach den Richtungen des Erkennens und Strebens. Die beiden Grundrichtungen entfalten sich auf jeder Stufe:

	"Sinn,	Vorstellung,	Verstand,	Vernunft
und	Trieb,	Interesse,	Wille,	Gemüt.

Die erste Reihe bezeichnet (dabei die) Funktionen der Erkenntnis, die zweite solche, in welchen sich ein Streben der Seele ausspricht" (S. 11).

6.5.1 WILLMANNS INTERESSENBEGRIFF

Das Interesse ist also den *Strebungen* zugeordnet. Die Richtung, die Willmann Erkenntnis nannte, bezeichnet jene Eindrücke, "die seitens der Außenwelt der Seele zukommen", die Strebungen hingegen "empfangen von inneren Regungen und Impulsen die Innervationen" (WILLMANN 1904b, S. 17). Die Inhalte der Erkenntnis sollen wahr sein, die Ziele der Strebungen sollen gut sein; Erkenntnis lehrt, Strebung gebietet. "Wenn sich das Erkennen in Ansichten, Denkweisen, Intellektualität, Wort, Rat, Lehre zeigt, äußert sich das Streben in Sitten, Lebenshaltung, Moralität, Werk, Tat, Gebot" (GERNER 1967, S. 174). Für die Stufe der Vorstellung leitete Willmann daraus ab: "Im Vorstellungskreis faßt sich zusammen, was die Seele von Eindrücken, Wahrnehmungen, Vorstellungen aufgenommen hat, *im Interessenkreis fixieren sich die Regungen, Begehrungen, erhalten Hang und Gewohnheit ihre Stelle*" (WILLMANN 1904b, S. 17).

Für Willmann waren also Gedächtnis, Fertigkeiten, Gewöhnung und Sitte Faktoren zur Fixierung von Vorstellungen und Strebungen, welche "dem Inneren eine Fassung geben, durch welche der Ausprägung der Individualität, der Persönlichkeit, des Charakters vorgearbeitet wird" (S. 94).

Das Resultat dieser "Fixierung" nannte Willmann Habitus. (24) Das Interesse ist nun "ein Habitus des Strebevermögens, aber zum Unterschiede von der Strebung als *Bestrebung* zu bezeichnen. Es ist der Neigung verwandt, aber von dieser unterschieden, weil es uns mehr aktiv macht als die Neigung" (1904b, S. 98). Im Interesse ist der Habitus des Strebevermögens "erhöht", da das Begehren lediglich ein konkretes Einzelding erstrebt, "weil es angenehm, wohltuend, genußversprechend ist" (GERNER 1967, S. 167), während die Interessen "zu einer anderen *Bewertung ihrer Objekte*" führen, "indem neben dem Angenehmen das Nützliche (25) gewürdigt wird" (WILLMANN 1904b, S.97).

Eine "Würdigung des Nutzens setzt .. die Einsicht in gewisse Zusammenhänge voraus; die Einsicht wird ermöglicht durch Erweiterung und Verzweigung des Vorstellens, welches das Begehrte Einzelding aus seiner Isolation heraushebt und es in einen ganzen Kreis von Objekten hineinstellt, die in der Differenz ihrer Wertigkeit differenziert erstrebt sein wollen. Im Blick auf den Nutzen wird daraus erwählt, was sich bewährt und nicht nur dem Augenblick dient" (GERNER 1967, S. 176). Im Begehren "möchten wir den Gegenstand ganz in uns hineinziehen", im Interesse "suchen wir nur *Anteil* daran, es liegt uns an ihm, wir lassen ihn uns angelegen sein, er ist unsere Angelegenheit". Eine Begehrung "geht auf das Einzelne, das Interesse auf ein ganzes Gebiet; in ihm erweitert sich das Streben wie ... das sinnliche Erkennen.

(24) "Der Habitus entspringt ... unmittelbar aus vielen gleichartigen Betätigungen" der Anlage, "aber das Endziel bildet dasjenige, was der Habitus ermöglicht: die Leistung". In ihr wird er "akuiert, der seinerseits wieder aus wiederholter Aktuierung der Potenz, des Vermögens entstanden ist". Im Handeln "erscheint der Habitus als Tugend, Tüchtigkeit, Stärke in irgendeiner Richtung; aber auch die Gesinnung, die feste Ordnung der Strebungen ist Habitus, und ebenso deren Betätigung in Gewohnheit und Sitte. Im Gebiet des Könnens ist er die Fertigkeit, im Gebiet des Wissens ... die Beherrschung seines Inhalts". Habituelle Eigenschaften erwachsen "aus mannigfachen Verarbeitungen und der Beherrschung der Strebungen, Bewegungen und Vorstellungen". Der Habitus gewährt "Lust und Leichtigkeit" und "disponiert .. zum Handeln, aber zwingt nicht dazu, da dies beim freien Willen steht" (WILLMANN 1904b, S. 95f.).

(25) "Was wir nutzen, ist unseren Zwecken angemessen, und .. Vorteil ist nach .. Maß benannt; unser Wort 'Vorteil' besagt: der vorgezogene Teil, weist also auf die Wahl hin; wert ist, was sich bewährt, was wir bewahren, ... was gilt, Kraft hat" (WILLMANN 1904b, S. 98).

Die *Gefühle*, welche das Interesse begleiten, sind .. gemäßiger als die mit dem Begehren verbundenen; im Interesse klärt sich die Strebung von den sinnlichen Reizen" (WILLMANN 1904b, S. 98).

Gegenüber Gewohnheiten zeichnen sich Interessen dadurch aus, daß "die Impulse zu Handlung nicht matter werden", sondern den Charakter der *Stetigkeit* annehmen. Dadurch "arbeitet sich das Selbst mehr aus als in den sinnlichen Strebungen; sie individualisieren mehr als die Begierden und bezeichnen darum eine Vorstufe zur Eigenart und zum Charakter" (S. 99).

Willmann ordnete den Richtungen der Triebe Interessengruppen zu. Materielle Interessen resultieren dem "Nahrungs- und Besitztriebe", das "Interesse an Macht, Geltung, Ehre, Ruhm" entspringe dem "Schutztriebe". "Der Betätigungstrieb erhöht sich zur Arbeits- und Schaffenslust, der Gesellungstrieb zu den vielförmigen Gemeinschaftsinteressen". (26)

Damit wird deutlich, daß für Willmann Interessen im Unterschied zu den Begierden "einen *sozialen Zug*" haben: "wir teilen Interessen mit anderen; gemeinsame Interessen wirken wie Arbeit und Sitte gesellend" (ebd.).

Der individualisierende Charakter der Interessen bringt einen "*selbstischen Zug*" mit sich, "und ihre einseitige Verfolgung nährt den Egoismus. Ihnen gegenüber haben die Arbeits- und Gemeinschaftsinteressen den Wert, über das Selbst hinauszuführen. Wer arbeitet, fördert sich selbst und nützt anderen". Damit sah Willmann jedoch das "selbstische Streben" noch nicht überwunden, denn "es gibt einen Egoismus der Arbeit, der Familie, der Stände usw. Die rechte Grenze für die Förderung der eigenen Interessen liegt erst in der Rücksicht auf die des anderen schlechthin, des Mitmenschen, des Nächsten". In der "Nächstenliebe" sah Willmann "das Gegengewicht gegen den Egoismus", weil sie "die Annäherung von Mensch zu Mensch und damit das Verschmelzen der Interessen ausdrückt" (S. 100). Obwohl "die Fortbildung

(26) WILLMANN folgte ferner der Einteilung in "die drei Hauptrichtungen des empirischen, des spekulativen und des poetischen oder technischen Interesses", die Herbart vorgenommen hatte, aber schon bei Aristoteles zu finden ist (1909, S. 504).

der Triebregungen und Begehungen zu Interessen .. einen Fortschritt des menschlichen Strebens über das sinnliche Begehren" darstellt, bleibt dabei "die Gefahr der einseitigen Gestaltung des Strebens" nicht ausgeschlossen. "Übermächtige Strebungen, als Interessen habituell geworden, ausgestattet mit allen Mitteln des Vorstellungskreises, ... werden zu Leidenschaften", zur Sucht, und können dem Menschen auch wesentlich gefährlicher werden als heftige Begierden (S. 101).

Um sich vor Leidenschaften zu schützen, "ist dem Menschen die *Vernunft* verliehen". Mit ihrer Hilfe sollen die Interessen "eine gleichmäßige und feste, auf höhere Ziele hingeforderte Struktur erhalten" und "sich zu einem Interessenkreise von beharrlichem Gleichgewichte zusammenzuschließen" (S. 103).

Mit *Interessenkreis* bezeichnete Willmann all das, "was der Mensch liebt, treibt, anstrebt, worin er seine Befriedigung findet, sich wohl fühlt, was er als Gut, als das Seine, als das zu seiner Welt Gehörige betrachtet... Er ist der erfüllte *innere Sinn* und, in der Verbindung mit dem Vorstellungskreise, der *individuelle Habitus des Menschen*, die psychische Bestimmtheit, welche weiterhin durch Eingreifen des Verstandes und Willens zum Gedankenkreise und Charakter ausgeprägt wird" (S. 103f.).

Der Interessenkreis vereinigt die vielfältigen Kräfte, sodaß sie "im rechten Gleichgewichte stehen und eine vor großen Schwankungen gesicherte Gemütslage zur Resultante haben", und gibt "dem Selbst einen Rückhalt gegen die ihm von den Leidenschaften drohenden Vereinseitigung" (S. 104).

Willmann sah im Interessenkreis "eine nächste Vorstufe auf dem Weg zum sittlich-religiösen Charakter". Die Bedeutung dieser Stufe ist nicht zuletzt darin zu sehen, daß sie "den Abschluß ... der Sinnlichkeit und gleichzeitig das Fundament der Stufe des Geistigen im Bereich des Strebevermögens bildet" (GERNER 1967, S. 177).

Ausgehend von der Annahme, jedes menschliche Tun diene einem Zweck, einem Ziel, sei motiviert, setzte Willmann auch ein *Bildungsinteresse* voraus. Es "wirkt bei gewöhnlicher (Anlage) als eine Zugkraft ..., als spontanes, von selbst sich einstellendes

Bildungsstreben, nicht eben mit instinktiver Gewalt, aber doch mit der Frische eines ursprünglichen, *unreflektiertes Motivs*" (WILLMANN 1909, S. 291). Mit anderen Pädagogen sprach Willmann "von dem Interesse als der an der Bildungsarbeit ansetzenden Kraft" (S. 504). Er erkannte Bildungsstreben daran, daß es "sich nicht irgendwelchen Interessen dienstbar macht, sondern selbst ein Interesse ist, ein unmittelbares gegenüber dem mittelbaren, angefacht und genährt von dem Reize des Dargebotenen und der Lust des geistigen Zunehmens und Reifens" (S. 291). Spontanes Bildungsstreben war für Willmann *unmittelbares Interesse*, das "den sich anbietenden Inhalt um seiner selbst willen" ergreift. Ihm entgegengesetzt erkannte Willmann ein *mittelbares Interesse*, welches im Lerngegenstand "ein Mittel für andere Zwecke erblickt" (S. 292f.).

Bildung und Wissen, die einer Tendenz nach praktischer Verwertbarkeit, einem Utilitarismus folgen, um Besitz, Ehre und soziale Geltung zu schaffen, waren für Willmann niedrigere Motive, wenngleich es ihm nicht verwerflich schien, "sich und andere zu Leistungen zu befähigen, Lernen und Üben auf künftige Arbeit zu beziehen, ... wenn es in dem rechten Geiste geschieht". Der "rechte Geist" war für Willmann gegeben, wenn ein mittelbares Interesse "die Tendenz auf Leistungsfähigkeit gibt", Lernen und Studium nicht "handwerksmäßigen Charakter" gewinnen, wenn die Leistungsbewertung nicht "zur Ausschließlichen gemacht wird und andere Zwecksetzungen zurückdrängt". Andererseits war für Willmann klar, daß der Bildungserwerb der "Zerfahrenheit" verfällt, "wenn ihm ... die *Beziehung seines Inhalts auf künftige Verwendung* ganz fehlt". Solche Bildungsarbeit entbehre "leicht der gehaltenen Kraft und der Ausdauer". Deshalb sei auch eine durch Lernen und Studium zu erreichende Qualifikation "als Ferment des Bildungsstrebens nicht (zu) unterschätzen".

Neben dem inneren Wert eines Bildungsinhaltes, dem unmittelbaren Interesse, und seiner praktischen Verwendbarkeit, dem mittelbaren Interesse, erkannte Willmann in der Tendenz, "einem gegebenen Beispiel zu folgen", einen bedeutsamen Faktor im Bildungsstreben: die *Nachahmung*. "Man treibt, man übt, man lernt, was andere treiben, üben, lernen; man heißt gut, was im Schwange ist,

eignet es sich an, ohne kleinlich nach dem Nutzen zu fragen, aber auch ohne den Reiz des Gegenstandes auf sich wirken zu lassen und so zum unmittelbaren Interesse vorzudringen" (S. 296).

(27) Deshalb müsse der Lehrer auch "das Interesse der Schüler durch eigenes Interesse zu beleben" suchen (S. 504), da "sich Interesse an fremdem Interesse entfacht" (S. 506). Bildung soll aber nach Willmann "auf ein Gemeinnütziges gerichtet" sein. Da das "Gemeingültige" zum Teil auch ein "Gemeinnützlich" ist, bestimmt sich der Inhalt des Lernens "notwendig nach dem, was im Leben wirkt" (S. 295).

Bildungsinteresse war für Willmann ein Bedürfnis, "sich durch geistigen Erwerb anderen anzugleichen". Es wächst aus dem Verständnis, "daß Lernen und Üben, Aneignung von Kenntnis und Fertigkeit nicht in äußeren Zwecken aufgehe, sondern auch im Innern etwas auszurichten habe, dem Menschen schätzenswerte Eigenschaften, Vervollkommenung allgemeiner Natur geben könne und solle" (S. 297).

6.5.2 INTERESSE ALS EIGENSCHAFT DER PERSON

Das Bildungsinteresse gewinnt Bezug zur *Persönlichkeit*. Ein "eigentliches Bildungsinteresse" ergreift "Kulturwerte aller Art". Es geht "nicht wie die triebartigen Motive dem bloßen Reize desselben" nach und ist nicht "wie das praktische Interesse von dem Gedanken ihrer Verwendbarkeit im Leben geleitet", sondern dient "dem Zwecke der Erfüllung, Bereicherung, Ausgestaltung des Inneren", der Person (S. 297). Unmittelbare Interesse ist bei Willmann "die Rücksicht auf Verwendung des Lerninhaltes fremd", vielmehr wird das Dargebotene weitergeführt, fortgesponnen, ausgestaltet (S. 504). (28) Deshalb war auch für Willmann "der Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen, Einsichten ... erst dann ein wahr-

(27) Für Willmann stand "der Bildungserwerb, zumal der freie, nichtschulmäßige, .. immer in gewissem Grade unter der Herrschaft der Mode" (WILLMANN 1909, S. 296).

(28) Auch darin folgt Willmann Herbart.

rer und rechter, wenn er sich in persönliche Eigenschaften umsetzt, in unser eigenes Wissen einschmilzt und dasselbe dadurch verfeinert und verdelt". Nur dadurch würden "Erkenntniswerte und Kunstschöpfungen zu eigentlichen Bildungsmitteln erhoben, zu Materialien des inneren Aufbaues, über welche zweckbewußt, aber nicht nach Maßgabe äußerer Zwecke verfügt wird" (S. 298).

Willmanns Bildungsinteresse war damit inetwa mit dem ästhetischen Interesse verflochten, "nur daß ihm die Selbstlosigkeit ... abgeht". Das Bildungsinteresse "wendet sich .. an die Sprache und die Sprachen, um diese Bindeglieder der äußeren und inneren Welt, die Medien ... der Gestaltung von Gedanken, ... in seine Gewalt zu bekommen, ... um dem Gedachten eigene Worte zu geben ...; es ergreift die Wissenschaften, um durch sie zur Klarheit über die Dinge und deren Beziehungen zum Subjekt zu gelangen ...; es erstreckt sich aber weiter als Können und Wissen und arbeitet sich aus in Sitte, Lebensführung, Verkehr, ... auf die Erfüllung der Persönlichkeit und die Assimilation des Äußeren an das Innere gerichtet" (ebd.).

Dieses Streben zu einem Aufbau der Persönlichkeit hin steht zur Tendenz von Leistungsfähigkeit im Widerspruch und wird auch deshalb zu einem Faktor der Bildungsarbeit. Leistung lenkt auf spezifische Bereiche, "die persönliche Bildungstendenz ... (aber bleibt) auf allgemeinere Elemente gerichtet". Lernen für praktische Zwecke ist durch die Inhalte der Sache bestimmt und ist auf ein konkretes, geplantes Ziel gerichtet; ein "eigentliches Bildungsstreben" aber "verfügt mit größerer Freiheit über die Lehrinhalte, indem es ihm weniger daran liegt, sich selber zu bemächtigen, als ihnen etwas abzugewinnen". Die praktische Tendenz der Bildung hat einen vorherbestimmten Abschluß, während die "Bildungstendenz mit ihrem persönlichen Beziehungspunkte .. sich nicht an solche Abgrenzungen des geistigen Strebens" bindet. Sie setzt "den intellektuellen Erwerb über die Periode des gebundenen Lernens fort und findet gerade in dem freien Aufnehmen eines gewählten oder sich anbietenden Inhaltes ihre rechte Befriedigung" (ebd.). Willmann erinnert an Herbart, wenn er fordert: "Sind die Jahre der Jugendbildung verstrichen, so soll ... das Interesse bleiben und der Verengung des Gesichtskreises wehren" (S. 508).

Auch bei Willmann hatte der Unterricht die Aufgabe, "den Lerntrieb zu nähren, zu steigern, zu lenken", wobei "die Formgebung und das Lehrverfahren zusammenarbeiten". Der Lehrplan hat "die in den verschiedenen Perioden erwachenden Interessen" zu beachten, die Formgebung muß "den Lehrstoff in den Gedanken- und Interessenkreis zu verzweigen und ... dem Lernenden wirklich zu eigen zu geben" versuchen. Formgebung muß jenes Interesse schaffen, "mit welchem jedes Eigentum ergriffen und festgehalten wird" die Interessenkreise erzeugen, "die einheitlichen und innerlich verbundenen Lehrgänge herstellen, welche das organisch-genetische Prinzip ermöglicht, und die das Interesse zu wecken und dauernd zu nähren imstande sind" (S. 504f.). In diesem Prozeß verglich Willmann das Interesse mit der Wanduhr: Der Perpetikel erzeugt die Bewegung, "die Gewöhnung zur geistigen Arbeit gleicht dem Gewicht, welches die Bewegung erhält und reguliert" (S. 505). Gewöhnung betrifft dabei die Lernlust und den dazugehörigen Fleiß. Der Unterricht muß Lernlust und Fleiß erhalten, den Lernenden an beide "gewöhnen", sie bedürfen der Stetigkeit, der Gewöhnung. "Interesse und Fleiß stützen sich gegenseitig; was interessiert, wird mit Eifer betrieben, welcher sich zum Fleiße entwickeln läßt; was fleißig betrieben wird, erweckt auf die Dauer Interesse, weil es Gegenstand belebter Geistestätigkeit und geistiges Eigentum wird" (S. 506).

In Willmanns System steht außer Frage, wofür und welches Interesse zu wecken ist: "Das rechte für den wahren Wert" (S. 507). (29) Die Bildung der religiös-sittlichen Persönlichkeit verlangt nach einer Bildungsarbeit, einem "Streben nach geistigem Erwerb und innerer Gestaltung", die das unmittelbare Interesse gewährleistet, da die "Motive der Bildungsarbeit ... in der Nähe der spontanen Regungen zu suchen (sind), in welchen die Anfänge der Wissenschaft, der Kunst, des Schaffens aller Art liegen" (1909, S. 288).

6.6 DIE WEITERFÜHRUNG WILLMANNS

Otto Willmanns Gedanken fanden eine unmittelbare Weiterführung durch seinen Schüler Wendelin Toischer und Franz Xaver Eggersdorfer. (30)

(29) "Die höchste Ansicht von der Bildungsarbeit, die das edelste Motiv zu derselben bildet, ist die, daß die Entwicklung gottgegebener Anlagen zur Lösung von Gott gestellter Aufgaben ist" (WILLMANN 1909, S. 507).

(30) "Überdies hat Willmann auf einige Strömungen innerhalb der Pädagogik eingewirkt und dort ... eine gewisse Fortsetzung erfahren: so in der persona-

Wendelin Toischer (31) hatte "als erster versucht, die von O. Willmann um 1870 .. angekündigte und von ihm nie veröffentlichte 'Allgemeine Pädagogik' ergänzend an die Seite der Didaktik Willmanns zu stellen" (WEINSCHENK 1972, S. 118). Toischers Begriffe von Pflege, Unterricht und Zucht und die Aufteilung seiner "Theoretischen Pädagogik" verwiesen auf den Entwurf Willmanns von 1893 zur unveröffentlichten "Ensyklopädie der Pädagogik", während Franz Xaver Eggersdorfer auf den gesamten Veröffentlichungen Willmanns aufbaute (S. 119f.).

Wie Willmann wandte sich Toischer gegen Herbarts Konzeption vom "vielseitigen Interesse", weil sie "nichts von einem Können" enthalte und "nur eine Seite der Bildung" bezeichne, aber "weder Umfang noch Inhalt derselben" darstelle und "daher nicht das ganze Ziel des Unterrichts" ausdrücke. Mit Willmann räumte Toischer ein, daß "vielseitiges Interesse" "als eines der Ziele des Unterrichts hingestellt werden (kann), da es bezeichnet, von welcher Beschaffenheit das Wissen sein muß, wenn es fruchtbar für das Leben werden soll". Diese "Beschaffenheit" heißt Interesse, denn "nur Kenntnisse, die Interessen erregen, wirken ein auf die innere Umbildung und begleiten den Menschen durchs Leben und sind ein Antrieb zu weiterer Fortbildung" (TOISCHER 1896, S. 61f.).

Wie Wendelin Toischer bekannte sich Franz Xaver Eggersdorfer (32) mit Willmann zum Standpunkt einer "paedagogia perennis". (33)

len Pädagogik und in der normativen Pädagogik (christlicher Prägung). Zu den Autoren, die offensichtlich Anregungen Willmanns aufgenommen und eine gewisse Nachbarschaft zu seinem Denken erkennen lassen, gehören (ferner) Josef Göttler (1874-1935), Friedrich Schneider (1881-1974); geistesferwand ist ihm auch Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966)" (HAMMANN 1978, S. 41).

(31) Wendelin Teuscher (1855-1922), Professor für Pädagogik in Prag.

(32) Franz Xaver Eggersdorfer (1879-1958), Studium der Theologie in München, 1911-33 Professor für Pädagogik und Katechetik in Passau.

(33) "Unmittelbar auf die Pädagogik bezogen stand Willmann vor allem beim Aufweis der Möglichkeiten einer wissenschaftlichen Gestaltung der Pädagogik dem pädagogischen System Eggersdorfers Pate". Eggersdorfer folgte Willmann ferner, "was die Selbständigkeit der Erziehungswissenschaft anbetrifft" und in der Forderung, "daß die Pädagogik als Wissenschaft ... den Blick auf das Ganze ausweiten" müsse. Willmann war Eggersdorfers eigentliche Autorität (WEINSCHENK 1972, S. 125f.). Bei seiner Entscheidung für eine "paedagogia perennis" blieb sich Eggersdorfer "der Gefahr bewußt, von vornherein die Wirklichkeit zu konstruieren anstatt zu erfassen, und weist deshalb ausdrücklich darauf hin, daß es in der Pädagogik zu keinem starren System kommen darf, weil sie ja nicht einer Sache, sondern dem Leben zu dienen hat" (S. 75).

Das konstitutive Moment seiner Pädagogik war der "Heilswille am Kind". Dieser "Heilswille" "wirkt sich in drei umfassenden Gruppen von Tätigkeiten, den Grundfunktionen der Erziehung, aus" (EGGERSDORFER 1950, S. 13), womit er Willmann folgte. Er gliederte deshalb seine "Allgemeine Erziehungslehre" in "Jugendpflege", "Jugendführung (Willenserziehung, 'Zucht') und "Jugendbildung".

"Die Funktion der Pflege ... will erziehen durch Entfaltung seines wirklichen Seins. Entwicklung ist der natürliche Vorgang, an den sie anschließt". "Die Funktion der Führung hat den Zögling im Auge, so wie er sein soll. Sie will erziehen durch die unmittelbare Gestaltung seines idealen Seins". Die Funktion der Bildung meint "die geistige Formung des werdenden Menschen". Sie "will entfalten wie die Pflege, gestalten wie die Führung, beides aber nicht unmittelbar, sondern durch einen vermittelten Gegenstand: den Bildungsstoff, das Bildungsgut", und durch ein "planvolles Zusammenwirken von Erzieher und Zögling" (S. 13f.).

In der "Behandlung des Unterrichtsfeldes" geht Eggersdorfer "nach der psychologischen und methodischen Seite mehr ins Detail (als Willmann) und nimmt dabei modernere Fragestellungen der zwanziger Jahre mit auf" (REBLE 1971, S. 360). Worin Eggersdorfer Willmann nicht folgte, war dessen Annahme der "weisheitsmäßigen Pädagogik". Unter dem Einfluß von Max Scheler und der deutschen Wertphilosophie wandte er sich "dem Ausbau der pädagogischen Teleologie (Bildungsideale)" zu. "Erziehungsweisheit" und "Pädagogik als Wissenschaft" waren für Eggersdorfer nicht identisch wie für Willmann. Die "christliche Erziehungsweisheit" ordnete Eggersdorfer dem "vorwissenschaftlichen Raum" zu und er plazierte sie als jene "Mittelinstanz zwischen der pädagogischen Theorie und Praxis", die Herbart den "pädagogischen Takt" (34) nannte (EGGERSDORFER 1910, S. 389). Nach ihm gewann die "christliche Erziehungsweisheit" ihre Bedeutung für die Praxis, schied aber "klar die christliche Erziehungswisheit aus dem wissenschaftlichen Bereich aus" (WEINSCHEK 1972, S. 127). So stellte Eggersdorfers Pädagogik "trotz der weltanschaulichen Orientierung (35) ... eine deskriptive und zugleich auch eine normative Erziehungs- und Bildungslehre dar, die allgemeine Gültigkeit beansprucht". Pädagogik war für Eggersdorfer nicht "Seinswissenschaft, sondern eine Lehre vom pädagogischen Tun und der pädagogischen Haltung" (ELZER 1970a, Sp. 632f.).

(34) Herbart bezeichnete die Fähigkeit, aus der Vielzahl der allgemeinen wissenschaftlichen Ergebnisse die für den Einzelfall jeweils zutreffenden auszuwählen und in die Praxis umzusetzen als "pädagogischen Takt".

(35) Eggersdorfers weltanschauliche Orientierung fußte auf der aristotelisch-platonischen Tradition. Seine Pädagogik ist getragen von fünf Ideen: Gerechtigkeit, Ehrfurcht, Hingabe, Weisheit und Kraft.

Wie Willmann vermochte auch Eggersdorfer die gesamte "Allgemeine Erziehungslehre" nicht zu schreiben. In Endredaktion erschien allein die "Jugendbildung", "die sich ... speziell auf die allgemeine Theorie des Schulunterrichts bezieht und die erzieherische Seite weithin ausklammert" (WEINSCHENK 1972, S. 85). Bildung ist für Eggersdorfer "lebendiges Wissen, durchgeistiges Können und geläutertes Wollen. Bildung hat am Interesse des Kindes sich zu orientieren, hat aber auch die objektiven Werte diesem Interesse zugrunde zu legen" (ELZER 1970a, Sp. 633).

Bilden war für Eggersdorfer nicht "Lehren allein, auch nicht bloß formende Wirkung des Lehrgutes; es ist zugleich beseeltes Lernen". Eggersdorfer forderte vom Lernenden eine "empfängliche Aufgeschlossenheit", damit eine "Bildungswirkung" eintrete. Dabei müsse "sich die Psyche gleichsam in einem Zwischenzustand zwischen Aktivität und Rezeptivität befinden", in einer besonderen "Bereitschaft dem gebotenen Gegenstand" gegenüber müsse eine "Wendung des Subjekts zum Objekt im lebendigen Lernen" vorhanden sein, die EGGERSDORFER mit Interesse identifizierte (1950, S. 63).

Eggersdorfer unterschied ein "aktuelles Interesse, das die Aufmerksamkeit im Gefolge hat" und ein "dispositionelles Interesse", das "als Interessenrichtung ... bestimmend (ist) für alle Lebensgestaltung und ... für die Bildung als Ganzes". Bildungsinteressen von Gesellschaft und Individuum bestimmen die Entwicklung der Bildung. Eggersdorfer sah Interessen für wandelbar an, sie seien nichts Abgeschlossenes, könnten erregt und gebildet werden. Interessenweckung ist dem Lehrer aufgetragen, wobei er einerseits von vorhandenen Interessen ausgehen und andererseits "auf zu bildende Interessen" abzielen muß. Bildungsarbeit habe "einen Kanon der Bildungsinteressen nach Art und Graden" zu erstellen. "Bildungsarbeit muß wissen, aus welchen inneren Antrieben das Bildungsstreben überhaupt erfließen kann, um dann ihre Schüler von niederen zu höheren, von wertarmen zu wertvollen Motiven führen zu können. Sie muß auch wissen, welche Tiefengrade das Bildungsstreben haben kann, um von Oberfläche zur Innerlichkeit des Bildungswillens zu gelangen" (ebd.). Den Bildungswillen sah Eggersdorfer zuerst durch Anlagen determiniert und dann durch "Interessenbegabung", durch Strebungen, "geheimnisvoll bestimmt ... durch die Kulturrichtung einer Zeit

und Umwelt", wodurch das Leben dem einzelnen gleichermaßen seine Interessen aufzwingt. Das harmonische Wachstum der Interessen sah er aber mehr durch den eigenen Willen gefährdet als durch das "Schicksal".

Bezüglich einer gesetzmäßigen Abfolge kindlicher Interessenentwicklung verwies Eggersdorfer auf Darstellungen und Untersuchungen von Ägidius Romanus de Colonna (36), Georg Grunwald (37), Edouard Claparède, Ernst Meumann, Ladislaus NAGY (1912), Georg LUNK (1926), Otto TUMLIRTZ (1919b) und Rudolf PRANTL (1923). Er fand in seiner Analyse der genannten Untersuchungen keine klaren "Typen der Interessenentwicklung". Als Ergebnis blieb (lediglich) die Erkenntnis, "daß das frühe Kindesalter, etwa bis zur Vollendung des siebten Lebensjahres, vorwiegend egozentrischen Interessen unterliegt ... (und) vorwiegend sinnlich und subjektiv gerichtet" ist. Das "Stadium der eigentlichen Knaben- und Mädchenzeit ... ist die Epoche der .. empirischen Wißbegierde", in der "die Dinge ihren ichbezogenen Phantasiewert" verlieren und "nach ihrem realen Wert beachtet" werden. Mit Eintritt in die Pubertät "wendet sich ... das natürliche Interesse vom Äußeren zum Inneren, von der Erscheinung zum Gedankengehalt der Gegenstände" (S. 64f.).

In diesem Zusammenhang wies Eggersdorfer darauf hin, daß die "Beliebtheit der Lehrfächer" und "Kinderideale" keinen Schluß darauf zulassen, "welches Motiv im einzelnen Fall die Bewertung bedingt" und daß es nicht im Wesen der Bildung liegen könne, allein das Interessante zu pflegen, sondern das Bildungsziel "sich an der Ethik der Interessen orientieren" müsse (S. 65f.).

Eggersdorfer anerkannte (mit Willmann) "das Verdienst Herbarts, den ethischen Interessenbegriff in die Pädagogik eingeführt zu haben", kritisierte jedoch - wie Willmann - die Umkehrung des Verhältnisses von Bildung und Interesse und stellte schließlich

(36) Ägidius Romanus de Colonna (1247-1316) differenzierte das Jugendalter in drei Abschnitte von je 7 Jahren, in denen je spezifische Interessen vorherrschen: Spielinteressen, Lerninteressen, Lebensinteressen.

(37) GRUNWALD charakterisierte die Alterstufen des jungen Menschen nach seinen Interessen (1921, S. 84f.).

Überhaupt dienten die angeführten Untersuchungen der Erstellung von Typologien, die auf den Häufigkeiten beobachteter Tätigkeiten beruhen.

fest, "daß der Interessenbegriff zur letzten Zielsetzung von Erziehung und Unterricht ungeeignet ist". Er forderte dem gegenüber: "Nicht bloß bis zur unverbindlichen Interessiertheit hat Bildung zu führen, sondern durch Einsicht und Fertigkeit zum rechten, zugreifenden Handeln" (S. 66f.). Eggersdorfer stimmte Herbart jedoch insofern zu, als er (doch) seine Auffassung teilte, "daß das Interesse nicht bloß Mittel des Unterrichts sein kann, sondern auch Zweck". Er anerkannte das Interesse "als Nebenzweck jedes Unterrichtens. Als solchem kommt ihm eine Vermittlerrolle im Bildungsganzen zu. Ausgehend von einem ursprünglichen, natürlichen Interesse der Kinder soll die Bildungsarbeit immer tiefere und höhere Interessen wachrufen, die dann ein neues und erweitertes Bildungsverlangen bedeuten." Eggersdorfer sah im Unterschied zu Herbart nicht die Lebensführung vom Interesse abhängen, wohl aber das Bildungswachstum (S.68). Damit hatte er das Anliegen Willmanns aufgegriffen, der Interessen als "Beweggründe des Bildungserwerbs" auffaßte, sie aber auch als "Ziele der Bildungsarbeit" anerkannte, die im Aufbau von Bildung "einen Aufstieg von der Tiefe zur Höhe ermöglicht" (S. 69).

Zu den Begründungen, die Willmann seiner Interessenlehre gab, zog Eggersdorfer zusätzlich die Wertphilosophie heran. Darauf beruhte auch Eggersdorfers Definition von Interesse: "Interesse ist die Wendung des Subjekts zum Objekt auf Grund der Ergriffenheit von seinem Wert". Für ihn ist Grundlage des Interesses ein "Gefühlszustand, die Wertergriffenheit", die aus den Streben hervorgeht. Aktuelles Interesse wird "durch sinnliche Wertgefühle am anschaulichen Gegenstand ausgelöst", dispositionelles Interesse stellte eine (Interessen-)Richtung dar, die auf Werturteilen beruht und von höheren (nicht-sinnlichen) Wertgefühlen getragen ist. Die Werthierarchie bestimmt deshalb nach Eggersdorfer auch die Interessenrichtungen, und zwar in drei Richtungen:

1. "*Natürliche*" Werte des Genusses und Nutzens (materielle Güter) "bedingen die Interessen der Lust und der Berechnung". Unmittelbare, spontane "Bildungstriebe" beruhen auf Lustgefühlen. "Mittelbare Interessen, die die Bildung in den Dienst eines Zweckes stellen", beruhen auf praktischen Erwägungen.

2. "*Geistige*" Werte werden in "den Kulturgütern der Wissenschaft und Kunst, des Rechts und der öffentlichen Wohlfahrt verwirklicht". Sie stehen "höher als Genuß und Nutzen" und "bedingen ein persönliches Bildungsinteresse", wenn sie "dem eigenen Ich zugeeignet werden", und ein soziales, "wenn sie zur Förderung der Gemeinschaft ... erstrebt werden".
3. "*Sittlich-religiöse*" Werte stehen zunächst. Sie gewinnen in Tugend und Frömmigkeit Gestalt und "bedingen das ethische und religiöse Bildungsstreben". Die höheren Werte und Interessen regeln die niederen. Deshalb muß "die Bildungsarbeit ... mit der Lust am Neuen und Interessanten, mit dem Streben nach dem Brauchbaren und Berufswichtigen, mit dem Motiv wissenschaftlicher, künstlerischer, gesellschaftlicher Persönlichkeitsbildung, mit dem Antrieb des Standes- und Volksbewußtseins, der konfessionellen und nationalen Energie rechnen" (S. 69f.).

Schließlich sprach Eggersdorfer von "*Tiefengraden*" des Interesses, vom "Grad der Ergriffenheit". Ausgehend von Herbarts Gegenüberstellung von "Erkenntnis" und "Teilnahme", über Willmanns "Zonen der Hingebung, der Teilnahme und der Erkenntnis nebst Gestaltung", gelangte Eggersdorfer zu einer "Schichtung der Wert-ergriffenheit und der Anteilnahme am Bildungsgut".

In der ersten "Schicht" war Interesse "jene oberflächliche Berührung mit dem Gegenstand", die (nur) die "Sachwerte" auffaßt. Es ist ein "Kennen- und Könnelernen, eine Befriedigung des natürlichen Wissenstriebes und des praktischen Bildungsinteresses". Es formt die Persönlichkeit nicht. Die zweite "Schicht" nannte Eggersdorfer "Teilnahme". Sie ist ein "wärmeres Interesse". "Sie will nicht nur begreifen, sondern auch verstehen". Die Teilnahme "sieht ... Sinn und Geist im Gegenständlichen und fühlt sich ihm .. wesensverwandt".

Die dritte "Schicht" schließlich war die "Hingabe", ein "glühendes Interesse". Das Subjekt ordnet sich dem Objekt unter, es will ihm "in Liebe dienen". "Hingabe" ist nicht "eine Frage der größeren oder geringeren Leistung, der höheren oder tieferen geistigen Bedeutung", sondern ist "Sache des Heils und der Verwerfung".

Sächliches Interesse genüge nach Eggersdorfer "nur dem naturkundlichen Zug die Gesamtbildung", tieferes Interesse läßt die Persönlichkeit am kulturellen Bildungsgut teilnehmen, die "letzte Tiefe des Interesses" gebührt dem sittlichen und religiösen Bildungsstreben (S. 71f.).

7 DIE ARBEITSSCHULBEWEGUNG UND IHRE INTERESSENKONZEPTE

Im Gesamt der Reformpädagogik (1) seit 1900 entwickelte sich als eine Art Reaktion auf "die auf Rezeptivität abgestellte 'Lernschule' des 19. Jahrhunderts" besonders seit dem Ersten Weltkrieg mit der Arbeitsschulbewegung eine neue Tendenz in der schulischen Erziehung (REBLE 1971, S. 291).

Der Begriff der "Arbeitsschulbewegung" beinhaltet nach einzelnen Vertretern verschiedene Tendenzen. Hugo Gaudig und sein Kreis "haben mit 'Arbeitsschule' ganz allgemein das Prinzip der geistigen Selbsttätigkeit gemeint". Georg Kerschensteiner (John Dewey, Adolphe Ferrière) hatte die "Handarbeit" betont, wobei "Arbeit ... unter dem Gesichtspunkt der allgemeinen Menschenbildung" betrachtet wurde. Von anderen wurde Arbeit "mehr unter dem Gesichtspunkt der beruflichen Vorbereitung" (Pavel Petrovic Blonskij, aber auch selbst Georg Kerschensteiner), wieder von anderen gar aus der Perspektive des wirtschaftlichen Nutzens (Produktionsschule) gesehen (ebd.).

Bezüglich der verschiedenen Ausprägungen des "Arbeitsschulgedankens" stellte Aloys Fischer 1924 in dem Aufsatz "Die Krisis der Arbeitsschulbewegung" fest, daß sich in der "Arbeitsschulbewegung" durch die ganze Entwicklung von Anfang an eine fundamentale Zweideutigkeit des Wortes und Gedankens hindurchzieht, daß zwei letzten Endes unvereinbare Bildungsbegriffe und Organisationsprinzipien sich den gleichen Namen Arbeitsschule beigelegt haben". Er sah die eine Richtung "am methodischen Begriff der Arbeit orientiert, die andere am ökonomischen" (FISCHER 1963, S. 5).

Fischer legte sodann die Entwicklung dar, die der "Arbeitsschulgedanke" in England nahm. (2) Beruhend auf den Ideen des Empirismus, wonach Erkenntnis auf das grundsätzlich Erfahrbare beschränkt bleibe, hatte sich eine Pädagogik etabliert, "die den

(1) Die "Reformpädagogik" entwickelte sich in folgenden Teiltendenzen: Kunsterziehungsbewegung, Arbeitsschulbewegung, Landerziehungsheimbewegung, Einheitsschulbewegung, Jugendbewegung, Volksbildungsbewegung.

(2) Zur Entwicklung des "Arbeitsschulgedankens" vgl. u. a. ferner: ODENBACH (1962, S. 283-293).

nützlichen Menschen, den brauchbaren Arbeiter als ihr ... Ziel verfolgte und mit der Erziehung nicht einen an sich wertvollen Persönlichkeitszustand, sondern eine willige und geschulte Menschenkraft ... bezwecke".

Francis Backon und John Locke folgend brauchte oder sollte "nicht die Kultur des Wissens, des Gedächtnisses und des Intellekts" Ziel der Erziehungsarbeit sein, sondern "die Kultur des Willens". Der Mensch, der entschlossen handelt, stand bedeutsam über dem fühlenden und erkennenden. Unterstützt von der Gläubigkeit puritanischen Christentums formte sich das "Kernstück des englischen Erziehungsideals ... als die für das ganze Volk vorbildliche Menschenform, als der zu Lösung bestimmter individueller und nationaler Aufgaben in diese Zeitlichkeit gestellte Tatmensch, der, nüchtern, selbstbeherrscht, gesund, genau so viel weiß und zu wissen strebt, als er für die ihm gesteckte Lebensaufgabe nötig hat ..., der so viele und so tiefe affektive und wertmäßige Gefühle kultiviert, als für den Antrieb zum aufgabenmäßigen Handeln notwendig sind" (FISCHER 1963, S. 6).

Diese Einstellung bezeichnete Fischer als den Ausgangspunkt für das Bestreben, "die (im Interesse der englischen Wirtschaft und gesellschaftlichen Sicherheit) für unentbehrlich gehaltende Kinderarbeit und Armenkinderfürsorge so zu regeln, daß dabei der Gesichtspunkt der Erziehung und des Unterrichts einigermaßen gewahrt wurde". Daraus erwuchsen staatliche Maßnahmen, die die Schaffung von Asylen und Anstalten "für die Unterbringung und Erziehung armer, ausgesetzter, verwahrloster Kinder" zum Ziele hatten, die der Tendenz folgten, "sie sowohl in 'den Grundsätzen der Ehrbarkeit und Religion zu festigen', in den elementaren Schulfertigkeiten des Lesens, Schreibens, Zählens auszubilden, als auch sie gleichzeitig durch Handarbeit für die Möglichkeit eines selbständigen Unterhaltserwerbs vorzubereiten, besonders durch die Verarbeitung von ... Hauptrohstoffen der damaligen englischen Textilindustrie" (S. 7).

Die ersten sogenannten Arbeitsschulen waren also in erster Linie "an einem wirtschaftlichen Begriff der Arbeit orientiert". Eine erzieherische Tendenz ist höchstens insofern anzuerkennen, als "geregelte Handarbeit auch als Mittel sittlicher Willensbildung gewertet wird" (S. 8).

Über Hannover und Hamburg war im 18. Jahrhundert diese englische Bewegung im Armen- und Volksschulwesen und diese Theorie von Erziehung nach Deutschland gekommen. Aber auch Merkantilismus, Manufaktur, fiskalische Interessen des absoluten Wohlfahrtsstaates, sowie die Idee der Aufklärung hatten ihrerseits in Deutschland "zu Plänen und Versuchen geführt, die eine enge Verbindung von Volksbildung und Arbeitserziehung einschlossen und die Schule mehr oder minder in den Dienst der wirtschaftlichen Interessen stellten" (S. 9). Schulbehörden veranlaßten "zwecks technischer Aus- und Fortbildung der Jugend den bereits bestehenden Lernschulen ... Arbeitsschulen für Knaben und Mädchen anzugliedern" und erließen entsprechende Lehrpläne, die das Mitwirken von Handwerkern im Unterricht vorsahen (S. 10).

Die "Arbeitsschule" dieser Prägung war "ein Ersatz der noch fehlenden, gesuchten und versuchten beruflichen Fortbildungsschule". Sie war orientiert am ökonomischen, nicht am pädagogischen Begriff der Arbeit. Dieser Umstand reihte diese "Arbeitsschule" ein "in die ... Bestrebungen, das Leben selbst, vor allem das wirtschaftliche, in die Schulbildung einzuarbeiten" (S. 11).

Aber selbst diese Zeit kannte auch anderes: "Der methodische Sinn des Wortes 'Arbeit' (hatte sich) von dem ökonomischen abgehoben". Ein zweiter Begriff war entstanden. "Die Kritik des rein literarischen Bildungsbetriebes (3) ... hatte den Rezeptivismus zugunsten des Aktivismus, Produktivismus, der Spontaneität ... zurückgedrängt und die Selbsttätigkeit als Seele der Bildung ebenfalls mit dem Wort 'Arbeit' bezeichnet" (S. 11f.).

Ein pädagogischer Aspekt im Sinne einer gewissen Handfertigkeit war schon früh von Amos Comenius in dessen "Didactica magna" (1657) genannt worden. Selbst bei John Locke gab es Ansätze für eine möglichst vielseitige Entwicklung des Kindes, die auch durch das Erleben eines Handwerkes gefördert werde.

Noch deutlicher trat die Absicht bei Jean-Jacques Rousseau zu Tage, "dem alles andere eher am Herzen lag, als etwa die Wirtschaftsverhältnisse seiner Zeit zu unterstützen". (4) Für ihn war Handarbeit "die Beschäftigung, die den Menschen dem Naturzustand am nächsten bringt". Es galt ihm als eine Tatsache, "daß die Erziehung zur Arbeit einem Naturgesetz entspricht" (ODENBACH 1962, S. 285).

Arbeit hatte eine "pädagogische Blickrichtung" erhalten, die ihren Wert bestimmte. Ein Grundaxiom der "Arbeitsschulbewegung" gewann in dieser Zeit seine erste Formulierung: "Die Erkenntnis ..., daß die Bildung der Hand gleichzeitig eine Bildung des Geistes ist" (S. 286).

Johann Heinrich Gottlieb Heusinger (1767-1837), der "die klare Wendung zur pädagogisch-didaktischen Begründung der Arbeitsschultheorie vollzog", versuchte das "Prinzip der Tätigkeit" in die Erziehung einzuführen. Ausgehend von der Annahme, "der Trieb zu handeln ... sei der stärkste ... von allen Trieben", hat er "die eigene Tätigkeit beim Erwerb anschaulicher Grundkenntnisse für wesentlich erklärt" (S. 286f.). Für Heusinger sprachen vier Gründe für die Einführung der Handarbeit im Unterricht:

1. Handarbeit läßt keinen Irrtum zu,
2. schafft "Freude an der Realisierung einer Vorstellung",
3. bildet das Empfinden der "Schönheit der Gestalt" und regt
4. den "Erfindergeist" an (S. 287).

Auch Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ging von der Einsicht aus, daß jede Erkenntnis auf Anschauung beruht. Im Rückgriff auf

(3) Vorgetragen u. a. von Michel Eyquem de Montaigne (1533-92), John Locke (1632-1704), Jean-Jacques Rousseau (1712-78), Johann Heinrich Heusinger (1767-1837).

(4) Vgl. THEMANN (1914).

Zahl, Form und Wort als Elemente der Anschauung versuchte Pestalozzi die Aufnahme und Verarbeitung neuer Erfahrungen zu sichern, Lernen zu organisieren. Die Arbeit war für ihn der sicherste Weg zum Erfolg, da die "Arbeitskontrolle" den Irrtum korrigiere. Das Ideal seiner "allgemeinen Menschenbildung" suchte er durch "Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit" zu erreichen (REBLE 1971, S. 215). Die "selbsttätige" Auseinandersetzung mit der Anschauung gewährleistet für Pestalozzi die rechte Bildung. (5) Wenn Pestalozzis Konzept auch Formen der Kinderarbeit enthält, so stand doch hinter seiner "Berufserziehung als Erziehung zur Arbeit eine Erziehung des ganzen Menschen" (ODENBACH 1962, S. 288).

Von Heusinger und Pestalozzi beeinflusst war Friedrich *Fröbel* (1782-1852), der "in der Arbeit die Möglichkeit der 'Lebens-einigung' sah, der Einigung von Natur und Geist" (S. 289). Indem er die Arbeit vom rein zweckhaften Aspekt löste, gewann sie eine Funktion, die den Menschen das in ihm liegende Geistige außerhalb von ihm gestalten läßt. Dieses Gestalten muß sich in freier Selbsttätigkeit vollziehen. So gelangte Fröbel "zu einer schlechthin eindeutigen formal-methodischen Auffassung der Arbeit" (FISCHER 1963, S. 15).

Die einen meinten mit "Arbeitsschule" also Wirtschaftsbedürfnisse, die anderen aber hatten mit demselben Begriff "den Geist im Auge, als dessen Wesen ihnen die Selbstbewegung erschien". Dabei opferten die einen "den Menschen ... dem nützlichen, brauchbaren, gewöhnten Arbeiter", während die anderen "den Menschen über dem Arbeiter und jedenfalls im Arbeiter" retten wollten, "durch die Herausbildung einer geistigen Persönlichkeit, unabhängig von aller Einspannung in gesellschaftliche, staatliche und wirtschaftliche Zwecksysteme", indem "sie ihn selbst zum Täter seiner Menschenform machten" (S. 12).

Dieser methodische Gedanke, den die neuhumanistische Bewegung der höheren Schulen, der Einfluß Pestalozzis und Herbarts in der Volksbildung zur Herrschaft brachten, entwickelte eine Erziehung, die "eine wesentlich humanistische Auffassung der Schule (erzeugte), die den Anspruch der Wirtschaft an das Kind möglichst weit hinausschob und die erzieherisch notwendige Arbeitsgewöhnung durch die Schulinhalte selbst erreichte oder ... der häuslichen Erziehung, der Meisterlehre ... überließ" (ebd.).

Die weitgreifenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen des 19. Jahrhunderts mit dem Phänomen der Verstädterung schufen neue Bedingungen, auf welche die Pädagogik allmählich mit Reformen des Schulsystems zu reagieren begann. Auch "nach der Seite der Arbeitserziehung sowohl im Sinne der Erziehung durch Arbeit wie zur Arbeit hat die Großstadt einen Lebensrahmen geschaffen, der zur Umschau nach rationalem Ersatz für verloren gegangene naive Möglichkeiten zwang" (S. 13). Nachdem

(5) Vgl.: ULMER (1927).

erkannt war, daß "Beschäftigung und Arbeit ein ebenso wichtiges Hilfsmittel der intellektuellen und technischen Bildung waren als auch wesentlicher für Gefühlsgewöhnung, Werthorizont, Willensschulung als die bloße Lehre", mußte die öffentliche Schule auch eine Aufgabe als "Stätte der Arbeitserziehung" übernehmen. Die "Arbeitsschulbewegung" war (neu) geboren, wengleich der "fundamentale Doppelsinn von Arbeit als methodischem und rein ökonomischen Begriff teils unbemerkt, teil unausgesprochen" blieb (S. 14).

In der folgenden Entwicklung der Arbeitsschulbewegung blieben also eine am ökonomischen Arbeitsbegriff orientierte Richtung und eine Richtung mit einem methodischen Arbeitsbegriff erhalten.

Im aufkommenden "Maschinenzeitalter" war um 1870 "die schulmäßige Wiederbelebung des ehrlichen Handwerks und die Rettung des gewerblichen Mittelstandes" wichtig erschienen, welche die Schule leisten sollte. Nach finnischen, dänischen und schwedischen Mustern wurden unter Verbindung von pädagogischen und wirtschaftlichen Motiven Schulwerkstätten, Schulgärten und dgl. eingerichtet. Vereine "für häuslichen Gewerbefleiß" (1881), "für Knabenhandarbeit" (1886), "für werktätige Erziehung" u. a. wurden gegründet. Obwohl in diesem Bemühen auch Anlässe lagen, "den rein methodischen Arbeitsgedanken zu entdecken, ... man darf ... die ursprünglichen wirtschaftlichen Ziele und Zwecke nicht übersehen" (S. 16). Eine tatsächliche Ablösung vom ökonomischen "Arbeitsschulbegriff" vollzog sich durch die Aufnahme des "Werkunterrichts" und der "Handfertigkeiten" in die Lehrpläne der Volksschule und der höheren Schule.

Diese Bewegungen erhielten Anregungen durch Karl *Biedermann* (1812-1901), der in der Schrift "Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule" (1852) eine Verbindung von "Lernschule" und "Arbeitsschule" gefordert hatte. Er kann als Vertreter der "formalen, methodischen Arbeitsschule" gelten, aber sein "Schwerpunkt lag auf dem Wert einer die Handarbeit in weitem Umfang pflegende Schule", war also auch nach der wirtschaftlichen Seite hin orientiert (S. 15).

Ferner fand das radikalere pädagogische Reformprogramm des Amerikaners John *Dewey* (1859-1952) Berücksichtigung. Er charakterisierte das praktisch-manuelle Tun "als das Urtümliche für den Menschen", als den natürlich und fruchtbarsten Ansatz für alles Lernen (learning by doing), für "selbständiges Denken und Handeln" (REBLE 1971, S. 291).

Während sich die Ablösung wirtschaftlichen Denkens in der "Arbeitsschule" allmählich vollzog und Arbeit durch Georg *Kerschensteiner* und Hugo *Gaudig* ausschließlich zum methodischen Prinzip erhoben wurde, entwickelte der ökonomische Aspekt dennoch seine eigene Arbeitsschule weiter: die "Produktionsschule". Diese proletarisch-sozialistische Auffassung ruhte auf der Philosophie des Sozialismus, die "in der Wirtschaft Grundlage und Kern der Kultur und Gesellschaft" sieht (FISCHER 1963, S. 18). Diese Richtung war getragen von Robert *Seidel* (1850-1933), Heinrich *Schulz*

(1872-1932) u. a., die "die geistig-sittliche Erziehung auf der produktiven körperlichen Arbeit aufbauen" wollten (REBLE 1971, S. 300). Erziehung und Schule sollten so "umgedacht und umgeändert werden, daß der Arbeiter im Menschen, der produktionsnützliche, wirtschaftlich brauchbare Arbeiter... schon im Kind und Jugendlichen im Vordergrund des Interesses stand" (FISCHER 1963, S. 18). Die "Produktionsschule" stand im harten Gegensatz zur Idee Kerschensteiners und verlor nach dem Ersten Weltkrieg endgültig an Bedeutung. In Rußland wurde sie 1917 durch Pavel Petrovič *Blonskij* (1884-1941) für einige Jahre eingeführt. (6)

7.1 GEORG KERSCHENSTEINER

Der Pädagoge, der den "Arbeitsschulgedanken" in ein ganzes pädagogisches System einband und der "Arbeitsschule" zur Realisierung auf breiter Ebene verhalf, war Georg Kerschensteiner.

(7) Er zählt zu den bedeutenden Pädagogen des 20. Jahrhunderts und erfuhr große Anerkennung, aber ebenso scharfe Kritik. Nachhaltigen Einfluß nahm er auf drei Gebieten der Erziehung:

1. Er gab der Reformpädagogik bedeutsame Anstöße und prägte sie und ihre Durchführung durch seine spezifische Auffassung des "Arbeitsschulgedankens".
2. Er erkannte die Notwendigkeit sozialetischer und staatsbürgerlicher Erziehung und suchte sie im gesamten Schulleben zu verwirklichen.
3. Er entwickelte nach eigenen Ideen die "Allgemeine Berufsschule" für die in der Berufsausbildung stehende Jugend (vgl. REBLE 1971, S. 292).

Schließlich entwarf Kerschensteiner aus seinen Ansätzen eine allgemeine Theorie der Bildung.

Die genannten Aufgabengebiete (8) entsprechen nach Kerschensteiners Auffassung den Aufgaben jeder öffentlichen Schule (Volks-,

(6) Vgl.: *BLONSKIJ* (1973).

(7) Georg Kerschensteiner (1854-1932), Volksschullehrer, Studium der Mathematik und Physik, Gymnasiallehrer in Nürnberg, Schweinfurt und München, 1895-1911 Stadtschulrat in München, 1911-19 Reichstagsabgeordneter in Berlin, 1920-32 Professor für Pädagogik an der Universität München.

(8) Erstmals dargelegt 1912 in: "Der Begriff der Arbeitsschule".

Fortbildungs- und höhere Schulen) "und sie umfassen zugleich den ganzen Zweck der Erziehung":

1. "Die Aufgabe der Berufsbildung oder doch deren Vorbereitung,
2. die Aufgabe der Versittlichung der Berufsbildung,
3. die Aufgabe der Versittlichung des Gemeinwesens, innerhalb dessen der Beruf auszuüben ist" (KERSCHENSTEINER 1964, S. 15).

Die neue Richtung in der Entwicklung des "Arbeitsschulgedankens" wurde 1895 mit der Übernahme des Amtes des Stadtschulrates in München beschritten und 1908 durch ihn mit der Darlegung bisheriger Erfahrungen "verkündet", (9) als er programmatisch darlegte: "Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule". Indem er sich mit allem Nachdruck gegen die "Buchscheule" Zillerscher Konzeption wandte, forderte er "ein reiches Feld für manuelle Arbeit, das nach Maßgabe der Befähigung des Schülers auch zum geistigen Arbeitsfeld werden kann" (DERS. 1963, S. 54). Kerschesteiner ging wie Heusinger von der Annahme aus, "das Leben des jungen Menschen sei bestimmt durch das Bedürfnis nach Tätigkeit und Bewegung" (SCHWAGER 1970, S. 108). Daraus folgerte Kerschesteiner, es müsse sich der Unterricht "an die schaffenden Kräfte des Kindes wenden, und zwar .. in dem gleichen Wirkungskreis, an den es vor und während der Schule durch seine persönlichen Anlagen und wirtschaftliche Umgebung gebunden ist" (KERSCHENSTEINER 1954, S. 104).

7.1.1 BERUFSBILDUNG ALS ALLGEMEINE MENSCHENBILDUNG

Kerschesteiner ging es um eine *Annäherung von Berufsbildung und allgemeiner Menschenbildung*. Mit seinem Entwurf von Berufsbildung wollte er einer Einengung der Interessen zuvorkommen. Er versuchte, die Berufsbildung so weit anzulegen, daß sie auch die allgemeine Menschenbildung umfaßt. Denn beide "sind die Komponenten der einen und ganzen Bildungsaufgabe, die sich nur miteinander und durcheinander erfüllen lassen, und nicht beziehungslos neben-

(9) Festrede Kerschesteiners am 12. Januar 1908 zur Pestalozzifeier in der Peterskirche in Zürich.

einander stehen oder aufeinander folgen" (MÜLLGES 1967, S. 38). Der rationale Ausdruck für diesen Sachverhalt liegt in Kerschensteiners Begriff des Interesses und der theoretische Aspekt des Prozesses ist in seinem "Gesetz der Interessenverzweigung" formuliert.

Deshalb ließ Kerschensteiner Werkstätten, Laboratorien, Schulküchen, Schulgärten als Arbeitsräume der Schule einrichten, "gedacht als Erfahrungsräume, als veranstaltete Lebenssituationen, in denen der kindliche Tätigkeitsdrang sich frei entfalten" kann. Damit schuf Kerschensteiner die Möglichkeit für einen Weg, "den der Schüler selbständig und aus eigenem Antrieb von der praktischen Erfahrung über das Durchdenken dieser Erfahrung wieder hin zum Tun beschreitet" (SCHWAGER 1970, S. 108). Er war der Überzeugung und führte den Nachweis, "daß eine planmäßig durchgeführte Handarbeit den gleichen Wert für die Schulung des Denkens besitzt wie etwa der Unterricht in den Fremdsprachen oder Naturwissenschaft" (ODENBACH 1962, S. 380). Die praktische Folgerung daraus ist das Bestreben, "durch manuellen Umgang mit den Dingen eine lebensnahe und anschauliche Erfahrungsbasis zu gewinnen", welche die Schüler "zugleich zu weiteren Fragen und eigenen Kombinationen veranlaßt und sie aufgeschlossen macht für das Erarbeiten neuer Einsichten" (SCHWAGER 1970, S. 108f.). KERSCHENSTEINER war überzeugt: "Man kann aus den manuellen Tätigkeiten alle geistigen Interessen ableiten. Wir selbst sind aus dem Handwerk zur Wissenschaft gekommen" (1923, S. 269). Damit sind nun alle Faktoren genannt, die im gesamten Bildungskonzept der "Arbeitsschule" zu einer leitenden Idee wurden: *Selbständigkeit und Selbsttätigkeit*. Ihnen Möglichkeit zur Entfaltung geben, sie wachrufen und fördern, wurde zur Aufgabe des Pädagogen erklärt.

7.1.2 ERZIEHUNG ALS SELBSTBILDUNGSPROZESS

Bildung hatte für KERSCHENSTEINER die Aufgabe, "den Selbstbildungsprozeß einzuleiten" (1931, S. 255). Als Ziel der Bildung galt ihm "die individuell organisierte Wertgestalt des Zöglings"

(S. 252), die "sittliche Persönlichkeit, d.h. jene, in deren geistigen Sein zeitlose Werte ..., die Herrschaft haben über alle anderen (zeitlichen) Werte". Unter "dieser Herrschaft" sah Kerschens-
steiner "die sittliche Persönlichkeit ein Gebilde der selbstge-
wollten Selbstgestaltung" werden. KERSCHENSTEINER nahm an, daß
die Werte, "sobald sie in einer Seele aktuell geworden sind, ...
unaufhörlich den Menschen nach Verwirklichung" drängen (1930,
S. 30). Dieses "Selbstgestalten", die "Selbsttätigkeit" ist ein
Gestaltungsprinzip der Persönlichkeit. Dieses Prinzip ruht auf
Kerschenssteiners Annahme, daß Bildung ohne Bildungsinteressen
in dem zu Bildenden nicht möglich ist (vgl. MÜLLGES 1967, S. 40).

KERSCHENSTEINER verstand das Selbst "als das Wert-, Zweck- und
Interessensystem des Individuums" (1930, S. 31). Die Systeme sind
durch Dispositionen zentriert zu denken. (10) Das Selbst ist
frei, "wenn es aus seinen Werten heraus Zwecke setzen und ...
nach eigenem Ermessen ... den Plan der Verwirklichung ohne Zwang
und Vorschrift entwerfen, durchführen, abändern, vervollkommen
darf" (S. 32). KERSCHENSTEINER warnte deshalb nachdrücklich:
"Glauben Sie nicht, daß man mit äußerem Zwang viel erreichen
kann. Das gibt es nicht" (1923, S. 268). Die freie Selbstbetä-
tigung ist das wichtigste Mittel der Persönlichkeitsbildung,
weil sich so am sichersten aus der spielerischen Betätigung über
Beschäftigungen die Arbeitshaltung entwickelt. "Das bedeutet ...
eine Führung vom Erlebnis der subjektiven Werte des bloßen Tuns
zum Erlebnis der objektiven Werte einer Sache, richtiger eines
Gutes", das das Zweck- und Interessensystem eines Individuums
organisiert (DERS. 1930, S. 34). Das Individuum folgt im Ange-
bot der freien Selbsttätigkeit den individuellen Möglichkeiten
und beschreitet den Weg zu sich selbst, "den Weg, auf dem sich
seine individuelle Persönlichkeit verwirklichen kann". Diesem
"Individualitätsprinzip" fügte Kerschenssteiner das "Aktivitäts-
prinzip" hinzu, "die Forderung, den Zögling zur sachlichen Ein-
stellung zu führen", heraus aus der spielerischen Haltung (S. 39).

(10) Nach KERSCHENSTEINER ist die Persönlichkeit durch Begrenzung, Selbst-
gestaltung und "Weite und Aufgeschlossenheit des Werthorizonts ... (Groß-
zügigkeit)" bestimmt (1930, S. 28f.).

KERSCHENSTEINERS Prinzip der Selbsttätigkeit mußte in der pädagogischen Konsequenz gipfeln: "Ohne Eingehen auf die echten Interessen gibt es keine Bildung" (1923, S. 269). Diese Gedanken Kerschenssteiners über Selbsttätigkeit resultieren aus seiner Vorstellung über die natürlichen Antriebe und Interessen des Menschen. Sie sind nicht als psychologisches Lehrstück zu verstehen, sondern als anthropologischer Ansatz mit pädagogischer Ausrichtung. Seine *Interessentheorie* deutete er selbst als "*Pro-motor der Bildung*", einer spezifischen Bildung, der Berufsbildung, die er von den menschlichen Grundkräften ausgehen sah. Die Berufsbildung sah er angewiesen auf die Selbsttätigkeit, den Egoismus, "weil er sich besonders an den Beruf und an alle damit verbundenen Antriebe nach Erwerb, Lebensbehauptung, Fortkommen, Reputation usw. heftet, und der Masse der erwerbstätigen Bevölkerung abstrakte Interessen fremd und geistige Motive selten unmittelbar zugänglich sind". In den Berufsinteressen, die der Mensch spontan ergreift, lag für Kerschenssteiner eine Tendenz, die über das Egoistische hinausweist. Das Berufsinteresse kann den Menschen dazu bringen, "ohne Zwang alle Energie in seine Arbeit zu setzen", sodaß ihm diese nicht als "Mühsal oder Fron" erscheint, "sondern als volle befriedigende und erfüllende, ja beglückende Tätigkeit". Die aus innerem Antrieb, aus Interesse kommende Tätigkeit, die Selbsttätigkeit, welche "Arbeitslust" erzeugt, ist "eine der stärksten sittlichen Triebkräfte in der menschlichen Erziehung". Durch die Arbeitsfreude gerät der Mensch "wie von selbst in feste Gewohnheiten und Tugenden... So erwirbt der Mensch in seiner alltäglichen Arbeit gleichsam unbemerkt seine sittliche Grundausstattung und charakterliche Elementarbildung" (MÜLLGES 1967, S. 49f.).

In dieser Erziehung zu Selbständigkeit und Selbsttätigkeit wurde für Kerschenssteiner die Handarbeit aus mehreren Gründen bedeutsam: "Selbsttätigkeit und Selbständigkeit können sich am besten entwickeln an einer ganz konkret-handlichen, für das Kind gut überschaubaren und kontrollierbaren Sache" (REBLE 1971, S. 294). Kerschenssteiner hatte mit dem "Gedanken an ein selbständiges Erarbeiten der Kenntnisse durch das Kind .. zwei verschiedene Vorgänge miteinander verbunden": "Die freie, spontane Selbstbildung des Kindes" mit der "Tätigkeitsform Arbeit". Er trennte sachgebundene Arbeit und die Forderung, daß diese Arbeit vom

Kinde selbst gewollt und selbsttätig durchgeführt werden soll. Die beiden Komponenten versuchte Kerschensteiner im Vergleich von Spiel und Arbeit zu verdeutlichen, indem er Spiel für zweckfrei, Arbeit für zweckgebunden hielt. Für Kerschensteiner hatte das Spiel auch keine bildende Wirkung, wohl aber die Arbeit. Das deshalb, da er pädagogisch Wertvolles in den begleitenden geistigen Akten sah, welche die Ausführungen planen und kontrollieren und die Unterordnung unter einen Sachzwang sowie eine Vollendungstendenz beinhalten (vgl. KERSCHENSTEINER 1930, S. 34ff. Nun sind inzwischen aber durchaus auch im Spiel dieselben Tendenzen erkannt worden, sodaß als bedingende Voraussetzung für beide Vorgänge gelten muß: "Das willensstarke Sachinteresse des Kindes" (SCHWAGER 1970, S. 109).

Die Unterscheidung, welche bleibt, ist das unterschiedliche Verhältnis zu den Zwecken. Der Zweckfreiheit des Spieles steht das gegebene Arbeitsziel gegenüber, das Leistung und ein meßbares Ergebnis verlangt. Kerschensteiners Argumentation wechselt damit "vom Durchdenken der Motivationsbasis" zur "Analyse des Arbeitsprozesses". Je mehr er Arbeitsablauf, Sachlichkeit, Vollendungstendenz und Ergebnisprüfung beachtete, umso weiter entfernte er sich vom Anliegen des kindlichen Engagements, von spontaner Selbsttätigkeit.

Stand am Anfang selbst erzeugte Erfahrung im Vordergrund, so war es am Ende Leistung. Die Verbindung der beiden Endpunkte, den voranschreitenden Prozeß der Erledigung der Aufgabe, schafft die Motivation als die entscheidende Bedingung (S. 110). Diese Bedingung nannte Kerschensteiner das Interesse. Sie behält ihre Bedeutung auf allen Stufen des Arbeitsablaufes. (11)

Indem die "Arbeitsschule" die aktive geistige Mitarbeit der Schüler als Selbsttätigkeit auffaßte, löste sie sie "von der Bindung an einen vorgedachten Gedankengang". Damit war die Unterrichtsmethode in zwei Gedankengänge geteilt: "In die Arbeitsmethode des Schülers und in die Erziehungsmethode des Lehrers". Der Lehrer plant dabei eine Reihenfolge von Maßnahmen, durch welche er die selbsttätige Arbeit des Schülers anregt; der Schüler plant und verfolgt einen Weg in Richtung auf die inhaltlichen Ziele des Unterrichts.

(11) Die vier Stufen des "logischen Denkverfahrens" nach KERSCHENSTEINER:

- "Die aus dem Beobachten einer Tatsache sich selbst auftuenden Schwierigkeiten und Fragen für den Beobachter;
- die vorläufigen Antworten, die gegeben werden, also die Vermutung für die Lösung der Fragen;
- die Verfolgung der vermuteten Lösung mit Hilfe des Wissens an anderen Tatsachen, an Regeln, an Gesetzen usw., durch Aufsuchen ihrer Konsequenzen für ihre Beziehungen untereinander;
- die Bestätigung oder Nichtbestätigung der endgültig akzeptierten Schlußfolgerung durch Zusammenstellung mit anderen bekannten Tatsachen (Gedanken)" (1959b, S. 60).

Kerschensteiner hatte damit deutlich gemacht, "daß die Selbsttätigkeit des Kindes aus seinen Lebensinteressen gespeist wird und daß eine kindgemäße Arbeitshaltung am besten über manuelle Tätigkeiten erreichbar ist" (S. 111). Die Voraussetzung für die Möglichkeit einer Selbsttätigkeit hatte er theoretisch grundgelegt. "Für ihn ist nicht der Gegenstand an sich die Ursache der Interessenentwicklung, sondern es besteht vor aller pädagogisch veranstalteten Begegnung mit möglichen Interessengegenständen ein 'längst im Individuum herrschendes Interesse'. Jeder Mensch besitzt ein solches ... Apriori ..., 'mit seiner seelisch aktiven Gerichtetheit auf ein Objekt'" (MÜLLGES 1967, S. 40).

Daß der Schüler dabei wohl in der "Ausgangslage" seiner Aufgabe Unterstützung findet, aber dadurch keine Arbeitsmethode gewinnt, hat Hugo Gaudig erkannt und sein Bemühen galt dem Bestreben, "Arbeitsmethoden bewußt zu durchdenken und sich selbst anzueignen" (SCHWAGER 1970, S. 112).

7.1.3 STAATSBÜRGERLICHE ERZIEHUNG

Kerschensteiners Idee galt nicht zuerst der manuellen Fertigkeit an sich, "damit die Kinder gut hobeln, sägen, feilen, bohren, nähen, weben, kochen lernen", sie dienten dem Zweck der Schule und der Erziehung; sie galt nicht allein der Förderung "der so verschiedenartigen Begabung der Kinder", sondern vor allem sollte die "Arbeitsschule" helfen, "um Menschen zu erziehen, die den Zweck und Segen des Staatsverbandes an der Wurzel erfassen lernen und ihm in Dankbarkeit ihre Dienste widmen".

(12) Die "Arbeitsschule" war ganz einfach notwendig, "weil

(12) Kerschensteiner formulierte seine Theorie der staatsbürgerlichen Erziehung erstmals 1901 in der Preisschrift "Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend", die er auf die Ausschreibung der "Akademie der Gemeinnützigen Wissenschaften zu Erfurt" hin eingereicht hatte. Auf die Frage der Akademie: "Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen?" antwortete Kerschensteiner: "Für alle der Volksschule entlassenen Zöglinge sind, soweit sie nicht höheren Studien sich zuwenden, öffentliche Erziehungseinrichtungen zu schaffen, die zunächst den Beruf des einzelnen ins Auge fassen und damit dessen Interessen soweit als möglich fesseln" (WEHLE 1956, S. 40). Zur jüngeren Diskussion um Kerschensteiners "Staatsbürgerliche Erziehung" vgl. u. a. WILHELM (1979, S. 107-113), ein Beitrag, der in dieser Arbeit nicht mehr berücksichtigt wurde.

nicht das Buch der Träger der Kultur ist, sondern die Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit" (KERSCHENSTEINER 1963, S. 55).

Mit Blick auf die Berufsschule formulierte Kerschensteiner weiter: "Wenn es eine Bildungsmöglichkeit des Menschen überhaupt gibt, ist die beste Bildungsmöglichkeit immer die, die durch den Beruf hindurchgeht" (DERS. 1923, S. 273).

So verfolgte Kerschensteiner mit der "Arbeitsschule" (auch) die *Ziele einer staatsbürgerlichen und sozialetischen Erziehung*.

Sein Beitrag zur Sozialität der Bildung in Verbindung mit Berufserziehung muß als ein Grundmotiv in seinem pädagogischen Denken überhaupt bezeichnet werden (vgl. MÜLLGES 1967, S. 46). Die Arbeit sollte "im Dienste der Mitschüler stehen" und unvergeßlich die Überzeugung einprägen: "Der Sinn des Lebens ist nicht herrschen, sondern dienen". KERSCHENSTEINER hoffte, daß "der gemeinsamen Arbeit .. das Gefühl gemeinsamer Aufgaben, das Gefühl der Notwendigkeit der Unterordnung unter gemeinsame Zwecke" erwachse (1963, S. 54).

Das sozialetische Moment wurde vor allem in seinem Bemühen um den Ausbau der allgemeinen Fortbildungsschulen zu Berufsschulen deutlich. Zum einen war die durch solides Arbeiten allseitig gebildete, selbständige Persönlichkeit angestrebt, (13) zum anderen war für ihn Ziel der Erziehung, über "die sittliche autonome Persönlichkeit hinaus die sittliche, freie, lebendige Gemeinschaft, für die der einzelne sich selbständig und verantwortungsbewußt einsetzt" (REBLE 1971, S. 295). Kerschensteiner stellte die staatsbürgerliche Gesellschaft als ein Funktionsgefüge dar, "das in sich wohlgeordnet erscheint und darum nicht zu verändern ist". In diesem Staat war jedes Mitglied "für eine bestimmte Aufgabe vorgesehen ... Seine Aufgabe willig zu übernehmen und gewissenhaft auszuüben, macht den 'brauchbaren Staatsbürger' aus. Berufserziehung ist deshalb als Medium begriffen" (STRATMANN 1978, S. 59f.).

(13) "Kerschensteiner nannte es einen 'alten Aberglauben', daß Berufserziehung zwangsläufig 'keine Menschen, sondern nur Banausen und Profitsucher macht'" (MÜLLGES 1967, S. 37).

Obwohl Kerschensteiner auch eine "Belehrung" zum Verständnis des Staatsganzen für notwendig hielt, war ihm die Arbeit für die "staatsbürgerliche Charakterbildung" dennoch wichtiger, "denn aller wahrhaftigen, ernsten Arbeit ist das eine eigentümlich, daß sie jene Willensbegabung übt, welche die Grundlagen der wichtigsten bürgerlichen Tugenden sind: Fleiß, Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, Beharrlichkeit, Aufmerksamkeit, Ehrlichkeit, Geduld, Selbstbeherrschung, Hingabe an ein festes, außer uns liegendes Ziel" (KERSCHENSTEINER 1906, S. 36f.).

Weil der Staat für Kerschensteiner jene Institution darstellte, die das Individuum in seinem Selbstzweck bestmöglich trägt, wurde der Staat zum höchsten Wert und zum "Endzweck der Erziehung" (14): "Ein Staatswesen, das in seinen Zielen und Einrichtungen den sittlichen Gedanken verkörpert, ist ein höchstes äußeres, sittliches Gut. Denn es ist ... die Voraussetzung dafür, daß der einzelne zum höchsten inneren sittlichen Gut, zur rechten Gesinnung der sittlich freien Persönlichkeit gelangen kann" (1964, S. 1f.).

In seinen späteren Schriften trat zunehmend die Idee der *Gesinnung als Ziel* hervor, wenngleich dieses auch schon in den früheren Schriften zu finden war (vgl. WILHELM 1957, S. 131ff.). Durch sein gesamtes Werk zieht sich jedoch die These, daß nur ein geringer Teil der Bevölkerung dazu kommt, eine eigene feste Anschauung über den Staatszweck und seine Mittel sich zu bilden. "Die allermeisten müssen es anderen überlassen, für sie politisch zu denken" (KERSCHENSTEINER 1910, S. 17). Diese Tatsache schien ihm weitgehend unveränderbar und deshalb hieß seine Konsequenz: "Für die Massen ist die frühzeitige Gewöhnung (15) an staatsbürgerliche Tugenden" der einzig sichere Weg, sie zur

(14) KERSCHENSTEINER wandte sich gegen Gaudigs Auffassung, der "das Ziel aller Erziehung ... in der Selbstbestimmung zur 'Idealität des eigenen Ichs' sah". Für ihn war "mit dem reinen Formalismus der Selbstbestimmung" aber kein greifbares Ziel gegeben (1964, S. 8).

(15) In der Frage: "Wie lange muß sich die Schule mit bloßer Gewöhnung und Zucht begnügen, von welchem Alter und Reifegrad ab kann sie sich des vollkommeneren Erziehungsmittels der Einsicht bedienen?" kam Kerschensteiner zu der Antwort, "daß die Volksschule in der Regel überhaupt nicht von der Gewöhnung und Zucht zur Erziehung durch Einsicht und Überzeugung fortschreiten könne". Seine Überzeugung jedoch blieb die, "daß die 'Tugenden der Gewöhnung' bei der ersten erfolgversprechenden Gelegenheit in 'Tugenden der Einsicht' umzuwandeln bzw. zu vertiefen sind" (WILHELM 1957, S. 176f.). Mit Dewey war Kerschensteiner zudem der Auffassung, daß Gewohnheiten nichts endgültig fixiertes bedeuten, sondern für Veränderungen offen sind.

rechten Einstellung zu erziehen (S. 20). Diese Gewöhnung schaffe wiederum am sichersten und nachhaltigsten die "Arbeitsschule".

Man würde Kerschensteiner aber nicht gerecht, wollte man sein Bemühen nicht anerkennen, das Individuum zu einem sittlich freien Leben im Staatsganzen zu führen. "Kerschensteiner ist der kraftvollste und beredteste Anwalt der Schülerselbstregierung, den die deutsche Pädagogik aufzuweisen hat", meint Theodor WILHELM (1957, S. 154). Sein relativer Pessimismus über die Möglichkeit des Einzelnen, politisch Einfluß zu nehmen, hinderte ihn nicht, entschlossen für demokratische Ziele einzutreten, was wiederum ganz seinem Pragmatismus entspricht. (16) KERSCHENSTEINER war überzeugt, daß in einem Bildungswesen, das die Tugenden des moralischen Mutes und der Selbstverantwortlichkeit "nur in seinem Unterrichte predigt, aber nicht zugleich auch in seiner praktischen Organisation fördert", demokratische, sich selbst regierende Volksgemeinschaften zugrunde gehen. Er trat sehr wohl dafür ein, daß das Individuum Autonomie erleben kann, freilich mit dem fernerem Ziel, daß es den moralischen Mut aufbringe, "die Gemeinschaft durch seine Tat zu steigender Versittlichung zu bringen" (1931, S. 216).

Diese Einstellungen und "Fertigkeiten" sollte der einzelne in Verbänden, aber auch in der Schule erlernen. Dort sollte dies durch die "Selbstregierung der Schüler" geschehen. Kerschensteiner ging es dabei um die Bildung der Persönlichkeit und um Übung des sozialen Verhaltens. (17) "*Selbstregierung*" war gleichbedeutend mit "sich selbstregieren" und "sich selbst beherrschen", wobei "Selbstregierung" einen "Dauerzustand der Seele" beschreibt (DERS. 1925, S. 1). "Selbstregierung" hatte "als Mittel der moralischen Selbsterziehung ... eine vierfache pädagogische Aufgabe zu lösen".

(16) Nach dem Jahre 1918 war auch für KERSCHENSTEINER eine andere Staatsidee Wirklichkeit geworden: "In dem gleichen Maße, als die Völker von der autokratischen Verfassung zu demokratischer Verfassung übergehen, in dem gleichen Maße wird die staatsbürgerliche Erziehung der Jugend immer unerläßlicher" (1925, S. 7).

(17) Vgl. Kapitel XIII: "Die Selbsterziehung" im "Charakterbegriff" (KERSCHENSTEINER 1915, S. 231-248).

Diese waren die Bildung eines

- sozialen Gewissens, des
- moralischen Mutes, eines
- selbstlosen Wohlwollens und der
- Einsicht in die gegenwärtige Abhängigkeit von sittlicher Gemeinschaft und sittlicher Persönlichkeit.

Ihre Lösung schien Kerschensteiner nicht "ohne frühzeitige und mannigfaltige Betätigung des einzelnen im Gemeinschaftsleben" möglich (S. 2). Er erklärte es als "Sache der Selbsterziehung der Schüler, den einzelnen systematisch an moralisches Handeln zu gewöhnen, ihn von der Heteronomie seines Handelns übergehen zu lassen zur Autonomie, ihn das Gefühl der Verantwortlichkeit für alle Folgen seines Tuns und Lassens erleben zu lassen und vor allem ihn zur sittlichen Selbsterkenntnis zu führen" (S. 3).

Kerschensteiner sah für die Erreichung jener sittlichen Wirkungen, die die "Selbstregierung" der Schüler erzeugen soll, gewisse Voraussetzungen als notwendig an. Diese sind:

1. Eine soweit *beschränkte Schülerzahl* der Anstalt, daß die "Möglichkeit zur Entwicklung einer gegenseitigen persönlichen Beziehung jedes einzelnen zu allen anderen besteht".
2. "*Die Zeit der schulischen Einwirkung* darf nicht zu kurz sein gegenüber der Zeit der außerschulischen Einwirkung". (18)
3. "*Die Gemeinschaft der Schüler* muß eine größere Anzahl von Mitgliedern enthalten, deren Persönlichkeitswert und Verantwortungsbewußtsein den anderen zum Erlebnis werden kann".
4. "*Die Lehrer* müssen sich selbst als gleichwertige Diener der pädagogischen Gemeinschaftsidee gegenseitig stützen, tragen, helfen".
5. Der *Leiter der Anstalt* muß vom "Wert der Selbstregierung erfüllt sein, ... damit er die Schwierigkeiten überwindet, die bei der Mangelhaftigkeit der menschlichen Natur jeder Selbstregierung einer Gemeinschaft anhaften".

(18) KERSCHENSTEINER scheint gerade darin erhebliche Schwierigkeiten vermutet zu haben. Wenn irgendwo "tatsächliche Erfolge der Selbstregierung der Schüler zu verzeichnen waren", stellte er fest, so "waren es vor allem Internate", in denen die Schüler für die gesamte Zeit "in die Hand der von der Schule bestellten Erzieher und Lehrer gegeben waren" (1920, S. 2).

6. "Der Wille zur Selbstregierung muß auch in den *Elternkreisen* feste Wurzeln geschlagen haben". (19)
7. "Das *Schulleben* des ganzen Landes ... darf nicht zentralistisch uniformiert sein" (S. 4f.). (20)

Kerschensteiner formulierte sodann "gewissen Normen", von welchen die sittliche Wirkung der "Selbstregierung" abhängt.

1. "Selbstregierung kann *niemals behördlich angeordnet* werden". (21)
2. "Selbstregierung muß *schrittweise angebahnt* und darf nur nach Maßgabe des erwachenden sittlichen Gemeinschaftsgeistes erweitert werden".
3. "Selbstregierung der Schüler kann *niemals in allen Angelegenheiten* eine völlig souveräne sein. Sie unterliegt dem Einspruchsrecht des Leiters einer Anstalt und der von der Schülerschaft gewählten Vertrauenspersonen der Lehrerschaft".
4. "Selbstregierung kann sich weder auf Fragen des Lehrplans der Schule noch irgendwie auf die Frage des inneren Unterrichtsbetriebes beziehen".
Als Hauptangelegenheiten der Selbstregierung nannte Kerschensteiner "Fragen der *gegenseitigen Hilfe* und Förderung der Schüler" in Unterrichtsangelegenheiten und Angelegenheiten des außerschulischen Lebens, "Fragen der Verwaltung der Lehr- und Unterrichtsmittel" und "Angelegenheiten der einzelnen Unterverbände, welche die Schüler zur Erreichung bestimmter ... Zwecke geschlossen haben".
5. Wo Unterrichtsgegenstände es erlauben, soll "der Lehrbetrieb aus der Idee der *Arbeitsgemeinschaft* der .. Schulklasse heraus" gestaltet werden.
6. "Selbstregierung erfordert regelmäßig wiederkehrende *Sitzungen* aller Schüler", an denen die Lehrer als Zuhörer teilnehmen.
7. Der "Selbstregierung der Schüler" liegt eine *Verfassung* zu-

(19) Auch diese Forderung sah KERSCHENSTEINER gewaltigen Problemen gegenüber. "Was soll eine Tagesschule, welche die Zöglinge 4-5 Stunden am Tage hat, für Erfolge in der Selbstverantwortlichkeit erreichen, wenn im Familienkreis, in dem das Kind ... 20 Tagesstunden zubringt, eine völlig andere Luft eingeatmet wird?" (1920, S. 3).

(20) KERSCHENSTEINER sah auch im Alter der Schüler einen wesentlichen Faktor für die Möglichkeit der Selbstregierung liegen (1920, S. 4).

(21) 1918 war durch Erlaß des Bayerischen Unterrichtsministeriums verfügt worden, den Gedanken der "autonomen Beteiligung der Schüler am Erziehungswerk der Schule sozusagen über Nacht" zu verwirklichen. In einem Artikel über die "Selbsterziehung im Schulbetrieb" stellte KERSCHENSTEINER 1920 fest, daß der Versuch gescheitert war (1920, S. 1).

grunde, die von ihnen selbst entwickelt wird (S. 6).

Kerschensteiner war überzeugt, daß jede staatsbürgerliche Erziehung mit der Einführung der "Selbstregierung" im Schulbetrieb steht und fällt. Die Jugend sollte lernen, "sich und ihren Charakter selbst in die Hand zu bekommen... Sie werden sich aber nicht in die Hand bekommen ohne langsame Hinführung in die Freiheit der Selbstbestimmung auf einem Wege, auf dem sie sich selbst kennen lernen können. Uns selbst kennen zu lernen wird uns aber nur möglich im Handeln aus eigener Verantwortlichkeit für andere und mit anderen" (KERSCHENSTEINER 1920, S. 6).

Daß die Schülermitverwaltung in unseren Schulen immer wieder in parlamentarische Betriebsamkeit ausgeartet und "für die eigentliche politische Willensbildung ohne Wirkung geblieben ist", legt Theodor Wilhelm auch Kerschensteiner selbst zur Last. Er habe ein "Staatsleben im kleinen" in der Schule zu konstruieren versucht und die soziale Umwelt nicht so vereinfacht, daß sie den Fähigkeiten der Schüler entsprochen hätte. Er habe ferner seinem "Schulstaat" den Staat "als Terrain der sittlichen Persönlichkeitsbildung" zugrunde gelegt, was einer unrealistischen Idealisierung gleichkomme. Er habe die amerikanischen Vorbilder von Schüler selbstverwaltung falsch gedeutet, die auf das Wesen der Schule zugeschnitten waren, und nicht den Staat im Auge hatten (WILHELM 1957, S. 154ff.).

7.1.4 KERSCHENSTEINERS INTERESSENLEHRE

Obwohl Kerschensteiner in seinem Hauptwerk "Theorie der Bildung" (1926) dem Interesse breiten Raum widmete und es zu einem Mittelpunkt seiner Anthropologie wurde, fand seine Interessenlehre bei den Autoren, die sein System darzustellen suchten, wenig Beachtung. (22) Der Problemkreis seiner "*Lehre vom mensch-*

(22) Die Interessentheorie Kerschensteiners fand so gut wie keine Beachtung in den Darstellungen von CLOSTERMANN (1929), KÜHLE (1932), PRANTL (1917),

lichen Antriebsgefüge" ist wohl in der Diskussion seiner Berufs- und Staatsbürgererziehung untergegangen. Nach WILHELM hat aber "gerade der Interessenbegriff die ganze Pädagogik Kerschensteiners in Bewegung gehalten" (1957, S. 162). Dazu ist für ihn sicher, daß "Kerschensteiners Konzeption des 'Interesses' ... zum bleibenden Gewinn seiner Pädagogik" gehört (S. 167). In seinem pädagogischen Gesamtkonzept wurde das Interesse des Kindes "als eine lebensvolle Kraft" herausgestellt, "die nicht aus den konkreten Lebensverhältnissen herausgelöst werden darf" (S. 60).

Kerschensteiner sah innerhalb seiner Anthropologie im Interesse "die Hauptschlagader des menschlichen Antriebsorganismus". Die Gesamtentwicklung Kerschensteiners spiegelt sich in den Wandlungen, die der Interessenbegriff dabei erfahren hat, wieder (S. 162).

7.1.4.1 INTERESSE ALS "TRIEB DER SELBSTERHALTUNG"

In den "Betrachtungen zur Theorie des Lehrplans" (1899) war das Interesse für das Kind "das, was dessen Seele erfüllt" (KERSCHENSTEINER 1901, S. 37), waren Interessen "der Drang, eine Befriedigung der vorhandenen unbetätigten Seelenkräfte herbeizuführen", waren sie "ein Hunger nach seelischer Nahrung" (S. 39).

Bereits damals sah Kerschensteiner das Kind "an" allem interessiert, was "Bewegung und Handlung" in sich schließt und er erklärte den elementaren "Beobachtungsdrang" aus dem vielseitigen Interesse des Kindes.

Kerschensteiner sah das Interesse damals und später *von Anlage und Umwelt bestimmt*. "Das allseitige Interesse des Kindes wird durch die sozialen Verhältnisse, in denen es aufwächst, ... vielfach spezialisiert und ... bestimmten Richtungen zugewandt. In anderen Kindern bestimmen vererbte Anlagen von vornherein die Richtung der Aufmerksamkeit so vollständig, daß das Interesse ...

SEILER (1948), WEBER (1936). Was KERSCHENSTEINER selbst schon beklagt hatte, muß auch für die Zeit nach ihm gelten: Obwohl die Pädagogik mit dem Interessenbegriff arbeitet, "ist doch keiner in der deutschen Literatur schlechter untersucht als der Begriff Interesse" (1923, S. 262).

eine ganz bestimmte Bahn einschlägt, von der es sich durch keine Erziehungsmacht abbringen läßt" (S. 38).

In dieser frühen Phase begann auch Kerschensteiners Auseinandersetzung mit der Interessentheorie Herbarts und der Herbartianer.

(23) Interesse war für Kerschensteiner vor allem *Ausdruck der Seelenkräfte, der Triebe*. Er meinte, "in dem Maße als Triebe durch geeignete Maßnahmen planmäßig genährt und die Lust- und Unlustgefühle entsprechend reproduziert werden, ... wachsen die Triebe zu Begierden und Neigungen und bildet sich aus dem triebartigen, unbewußten Interesse das bewußte aus" (S. 39). Herbart hatte hingegen der Seele keinerlei Kräfte zugeschrieben.

Bezüglich des Unterrichts pflichtete Kerschensteiner Herbart bei, "daß der Lehrplan eingerichtet sein muß, die Interessen nicht nur wach zu halten, sondern zu steigern" (S. 41). Er trat jedoch der "Kulturstufentheorie" des Unterrichts und den "Konzentrations-Bestrebungen" entgegen. Er widersprach ferner der Betonung der Interessen der Teilnahme, denn "die ganze Reihe der Interessen der Erkenntnis sind mindestens in gleichem Maße vorhanden" (S. 40). Damit begann Kerschensteiners Befürwortung des naturwissenschaftlichen Unterrichts, (24) für den "das Interesse

(23) Die Auseinandersetzung Kerschensteiners mit Herbart dauerte sein ganzes Wirken hindurch an. WILHELM gewann aus dem geführten Disput den Eindruck, "daß hier zwei Geistesverwandte miteinander ringen" (1957, S. 68). Indem Kerschensteiner "die Herbartianische Didaktik aus dem Sattel hob", so meint Wilhelm, habe er "den wahren Geist Herbarts durch die Reformpädagogik hindurchgerettet" (S. 67). Auch wenn die Psychologie beider nicht zur Deckung gebracht werden kann, "so ist doch bei Kerschensteiner wie bei Herbart das 'Interesse' die eigentliche Triebkraft des Menschen, der Dampf, unter dem der Mensch steht und unter dem man ihn halten muß, wenn man ihn erziehen und führen will". Beide Systeme beruhen auf dem Anspruch, "daß der Stoffzusammenhang nicht um eines sachfremden Prinzips willen zerrissen werden darf", beide sind überzeugt, "daß der Weg der Schule der Weg der Wissenschaft sei". Und "bei beiden steht aller Unterricht im Dienste der Charaktererziehung. Die Kraft des Charakters ist wesentlich Willenskraft, die Zucht wesentlich Selbstzucht. Das Klima, in dem der Charakter gedeiht, ist Handeln und Aktivität" (S. 68).

(24) Damit kündigte sich der "praktische Einschlag" in Kerschensteiners Pädagogik an, der auch seine Interessenlehre durchzieht. Dieser äußert sich in der "Überzeugung, daß die Interessen in der Elementarschicht der Seele wurzeln", in seiner "Skepsis gegenüber Anschauungen, die da meinten, ein guter Unterricht vermöge durch gute Vorstellungen und Gedanken die Interessen des Schülers wesentlich zu verändern" (WILHELM 1957, S. 20), in seiner Unterscheidung von theoretisch und praktisch gerichteten Menschen ("Typenlehre"), sowie in seinem nie endenden Eintreten für die "Arbeitsschule". "Pragmatisch"

im Kinde mindestens in gleichem Maße vorhanden (ist) wie für Menschenkunde" (S. 41).

Bezüglich einer Lehrplantheorie war für Kerschensteiner wesentlich, "daß beim Kinde das Interesse von Haus aus im allgemeinen wenigstens kein Lieblingsobjekt hat, und daß das geistig wie körperlich gesunde Kind im allgemeinen allem Interesse entgegenbringt, was seinen geistigen und körperlichen Kräften Nahrung und Beschäftigung bietet, wenn nur die Art und Weise, in welcher die Nahrung dargeboten wird, ein zweckmäßiges ist" (S. 39).

In der "Preisschrift" von 1901 unterstrich KERSCHENSTEINER erneut seine Auffassung von Interesse "*als eine Kraft in der elementaren Antriebs-schicht des Menschen*" und verband sie zudem mit dem Egoismus, den er "den angeborenen *Trieb nach Selbsterhaltung*" nannte (1906, S. 31), "die stärkste Triebfeder für das überlegte Handeln des Menschen" (S. 41), was eine Gleichsetzung mit den Berufsinteressen darstellt (vgl. WILHELM 1957, S. 36). Soweit nämlich "der Beruf der Selbsterhaltung dient, liegt die tüchtige Ausbildung im Berufs- und Arbeitskreise 'im Interesse' des Schülers" (S. 163). KERSCHENSTEINER ergänzte seine Theorie dabei mit dem Gedanken, daß der Schüler "bei seinen egoistischen Interessen, eben den beruflichen" zu packen sei, wobei das "Interesse des einzelnen mit den Gesamtinteressen" zu verknüpfen ist (1906, S. 47). (25) Daraus wurde der "Fundamentalsatz" für die Berufsschule: "Die egozentrischen Interessen der Jugend aufgreifen und ... diese Interessen (pädagogisch richtig) verzweigen" (DERS. 1923, S. 267).

In der Argumentation mit "egoistischen, beruflichen, praktischen Interessen" (26) meinte Kerschensteiner immer das gleiche "an-

ist an Kerschensteiners Pädagogik "die lebenspraktische Orientierung", der von ihm bevorzugte Weg des Experimentierens und die Betonung der Erziehung durch Handeln und Tun (S. 182f.).

(25) "Wie weit wir nun aber sein Interesse über seinen Berufskreis hinaus anzuregen imstande sind, hängt davon ab, wie weit es uns gelingt, seine weitere geistige Erziehung mit den Berufsinteressen zu verschmelzen, wie weit es uns möglich wird, ihm seine eigenen Zwecke und Ziele als wesentliche Bestandteile der Zwecke der Gesellschaft bzw. des Staates zur Erkenntnis zu bringen" (KERSCHENSTEINER 1906, S. 38).

(26) KERSCHENSTEINER unterschied heterozentrische (soziale), egozentrische und sachliche Interessen (1923, S. 269).

thropologische Grundverständnis": "Interessen sind elementare Triebkräfte der Selbsterhaltung und Selbsterweiterung" (WILHELM 1957, S. 163). Egozentrische wie heterozentrische Interessen bezeichnen den gleichen Sinngehalt, zwei Arten von Aktivität, die in jedem Menschen vorhanden sind "und eine kalkulierbare Größe für die bewußte, planvolle Menschenbildung darstellen".

Egoismus war für Kerschensteiner "die vitale Grundlage des menschlichen Weltverhaltens, also daß wir uns für etwas naturgemäß interessieren, ihm intensiv und ausdauernd zuneigen, wozu wir nicht erst angehalten werden brauchen, sondern wozu es uns von selbst treibt... Dieses natürliche Antriebssystem braucht nicht erzieherisch erst hervorgebracht werden; es ist vielmehr vor aller beabsichtigten Einflußnahme auf den Menschen immer schon 'da' bzw. dieser vorgegeben. Es stellt gleichsam die Bahn dar, die dem Menschen von vornherein vorgezeigt ist, und der er folgt, ob er es weiß oder nicht" (MÜLLGES 1967, S. 48f.). "Egozentrisch" meint also nichts "Böses", sondern "den Bereich jener gesunden Strebungen, die dem Menschen die praktische Lebensbewältigung ermöglichen". (27) Und weil sie ein Positivum darstellen, muß "die Erziehung .. sie aufgreifen und stärken, soweit sie es vermag" (WILHELM 1957, S. 163). Es erscheint durchaus im Sinne praktischer Sachlichkeit, wenn er "die Überführung der egozentrischen Interessen in sachliche Interessen" anstrebte, was "nicht allein psychologisch möglich, sondern sittlich wünschenswert" ist (S. 128).

Sachliche und altruistische Interessen entstehen später als die egoistischen. So "kann das pädagogische Ansprechen des persönlichen Egoismus die Bildungsbereitschaft und -anstrengung ohne besondere Anregungen oder Kunstgriffe einkalkulieren" (MÜLLGES 1967, S. 41). Die Erzeugung und Pflege der sozialen und sachlichen Interessen erfolgt dann zeitlich später nach dem Gesetz der "Interessenverzweigung". Die "Umbiegung" der egoistischen Interessen geschieht einerseits durch die Sachgehalte, welche die Arbeit vorlegt, andererseits durch die Möglichkeit, den egoistischen Interessen zunächst wirklich folgen zu dürfen. Kerschensteiner war überzeugt, daß die Verfolgung egoistischer Zwecke den Menschen von allein zur Gemeinschaftsbildung hinführt (S. 50ff.).

Auch in einer Vorlesungsreihe im Wintersemester 1906/07 (28) stand der Interessenbegriff in engem Zusammenhang mit Trieben und Instinkten: "Beim Kinde ist zunächst das Interesse nur eine Folge seiner instinktartigen, teils schon mit der Geburt vorhandenen, teils mit der allmählichen Entwicklung des Geistes er-

(27) Auch im sozialen Interesse sah KERSCHENSTEINER egozentrische Interessen eingeschmolzen: "In dem Interesse an einer Gemeinschaft, der ich selbst angehöre ... steckt immer ein Stück egozentrisches Interesse" (1923, S. 267).

(28) Kerschensteiner hatte zu den einzelnen Vorlesungen "Handzettel" verfaßt: "Leitlinien und Merksätze zu den Vorlesungen über Erziehung des Kindes" (vgl. WILHELM 1957, S. 52).

wachenden Triebe; ohne Triebe keine Bedürfnisse, ohne Bedürfnisse keine Interessen" (KERSCHENSTEINER, zit. nach WILHELM 1957, S. 163).

Bis in diese Zeit reichte nach Wilhelm "die erste Stufe des Kerschensteinerschen Interessenbegriffs: echtes *Interesse ist an Bewegung, Beobachtung, Handlung geknüpft, ist auf den Trieb der Selbsterhaltung gegründet*, infolgedessen berufsorientiert und keinesfalls für Gefühle der 'Teilnahme' offener und empfänglicher als für Beobachtung und Erkenntnis. Herbarts Interessenbegriff ist Kerschensteiner zu wenig plastisch, zu wenig vital" (WILHELM 1957, S. 163).

7.1.4.2 INTERESSE ALS AKTIVITÄT UND SPONTANITÄT

Zu systematischer Auseinandersetzung über das Wesen des Interesses kam Kerschensteiner im Zusammenhang mit seiner Schrift "Charakterbegriff und Charaktererziehung" (1912), (29) die in der zweiten Auflage (1915) ein eigenes Kapitel über Herbart enthielt und auch dessen Interessenbegriff diskutierte. Ehe 1915 jene zweite Auflage erschien, begann der neue Entwicklungsabschnitt schon mit der Schrift "Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes" (1914), die deutlich machte, daß Kerschensteiner sich "an einem entscheidenden Wendepunkt in der Entwicklung seiner Theorie" befand. Er wandte sich "der Sphäre des Idealen, des Gültigen schlechthin zu" (WEHLE 1956, S. 91).

Die im Jahre 1914 erfolgte "Wende" in Kerschensteiners Interessentheorie ist u. a. auch auf seine Beschäftigung mit John

(29) Charakter war für Kerschensteiner "jene beharrliche Verfassung der Seele, wonach alle Willensakte durch dauernd in ihr aufgerichteten Grundsätze eindeutig bestimmt sind, die dem Sittengesetz der jeweiligen Zeit entsprechen". Damit sich Charakter entwickeln könne, sind nach KERSCHENSTEINER ein "Komplex von psychischen Kräften als Anlage" notwendig (1915, S. IX), die die Individualität von Person und Charakter gewährleisten (S. 32ff.). 1930 definierte Kerschensteiner: Charakter ist ein einheitlich geordneter, durch widerspruchsfreie Maxime gerichteter Wille, "mit dem die Umwelt wie mit einer Naturkraft dauernd rechnen kann" (DERS. 1930, S. 27).

Dewey (30) zurückzuführen: "Das Studium von 'Interest and Effort' (31) in den Kriegs- und Nachkriegsjahren hat Deweys Konzeption des Interesses bei Kerschensteiner so nachhaltig vertieft, daß er in seine Nachkriegsvorträge zum Interessenthema fast regelmäßig einen Abschnitt über Dewey eingebaut hat" (WILHELM 1957, S. 166). Es war KERSCHENSTEINERS Überzeugung, daß Dewey "die fundamentale Rolle, welche das Interesse als Faktor unserer Tätigkeit spielt, ... am eingehendsten und zutreffendsten" behandelt hat (1931, S. 263).

WILHELM meint, Kerschensteiner habe sich in der Beschäftigung mit Dewey überhaupt erst den eigentlichen, inneren Zugang zur Pädagogik als Theorie erschlossen. In den Gedankengängen Deweys habe er die "philosophische Paraphrase" zu dem gefunden, "was ihm bisher intuitiv-praktisch als Aufgabe und Ziel vorgeschwebt hatte" (1957, S. 53).

Gerade die Interessentheorie zeigt, welche Beziehung Kerschensteiner zu Dewey hatte. Dewey war für ihn "der ewige Mahner, das Interesse nicht als 'Bewußtseinsstrom' zu isolieren und dem Glauben an ein 'freischwebendes' Interesse abzuschwören". Beide verband die Einsicht: "Um Interesse zu haben, kann man nicht im Raum der Spekulationen verharren - man muß 'engagiert' sein!" (S. 167f.).

Im "Naturwissenschaftlichen Unterricht" war auch schon die Auseinandersetzung mit Herbart und den Herbartianern mit neuem Nachdruck geführt worden. In der Interessendiskussion stand Kerschensteiner nun schon auf dem Standpunkt, den er dann im "Charakterbegriff" einnahm.

Im Zusammenhang von Beobachtung und Aufmerksamkeit wies er auf die Rolle des Interesses hin. "Hinter der Aufmerksamkeit steht die sie leitende Absicht, hinter der Absicht der heteronome Befehl des Lehrers oder das autonome Interesse, hinter dem Interesse die natürliche Begabung für besondere Tätigkeiten". Die Beobachtung gelinge dann, "wenn das eigene Interesse die letzte Quelle der Beobachtung ist" (KERSCHENSTEINER 1959b, S. 118). Dieses Phänomen begründete Kerschensteiner wieder aus dem Wesen des Interesses: Das *"eigene Interesse ist .. nicht bloß die Wirkung eines natürlichen oder künstlichen Reizes von außen her, eines Wahrnehmungsprozesses oder einer methodischen Unter-*

(30) John Dewey (1859-1952), amerikanischer Philosoph und Pädagoge, Repräsentant des pädagogischen Pragmatismus, Professor in Michigan, Chicago und New York.

(31) "Interest and Effort in Education" (Boston: 1913) war in den ersten Kapiteln streng der 1903 erschienenen Arbeit "Interest as related to will" (in: Supplement to Herbart Yearbook for 1895 of the National Herbart Society. Chicago: 1903) gefolgt.

richtsmaßnahme. Es ist nicht bloß *objektiv gerichtet*, sondern auch *subjektiv begründet*. Es ist nicht bloß *impulsiv*, sondern auch *propulsiv*. Wenn nichts im Innern sitzt, was unbewußt, ungewollt, instinktiv nach Befriedigung verlangt, dann sind alle Reize der Außenwelt und alle Wünsche des Unterrichts nur von vorübergehender Wirkung. Diese teils angeborene, teils erworbene, *nach einer bestimmten Richtung abzielende Aktivität*, die in dem steckt, was man Interesse nennt, ist es, die das bloße Wahrnehmen zum Beobachten macht und das Bewußtsein nach einem Punkte richtet, so lange, bis seine intellektuellen Triebe befriedigt sind" (S. 119).

Im "Charakterbegriff" stellte KERSCHENSTEINER dann rigoros fest, daß Herbart "den Kern des Interesses nicht erfaßt hat", da er es von "Gegenständen und Beschäftigungen" hervorgehen ließ und nicht aus "einem Akt der Spontaneität" (1915, S. 161).

Für Kerschensteiner war Interesse nun "das *Verhalten des Bewußtseinsstromes* (32) unter Vornahme einer Auswahl, sich selbst in seinem weiteren Verlauf zu richten. Es ist ein *innerer Drang*, ein *subjektives Bedürfnis*, *sich selbstentfaltend, selbstbestimmend, also spontan zu betätigen*. Es enthält in sich das Triebmäßige des Triebes, aus dem es entsprungen, des nach außen Drängenden oder nach innen Gestaltenden, und gerade darin unterscheidet sich jedes echte Interesse von jedem unechten, d. i. künstlich erzeugten" (S. 162). Mit Dewey sah er in den Interessen die "Impulsträger aller Spontaneität des Seelischen" (MIERKE 1958, S. 355).

Kerschensteiner geriet mit den Grundannahmen Herbarts von der Seele weiter in Konflikt, die keine Vermögen besitzt, während er ihr die "erste Energie", "das ursprüngliche Leben" zuschrieb. Wenn er auch einerseits mit Herbarts Interesse aus dem "Umriss pädagogischer Vorlesungen" (1835), "Interesse ist Selbsttätigkeit", völlig übereinstimmte, so ging doch das, was bei Herbart der "Gedankenkreis" bewirken sollte, bei Kerschensteiner von jenem "inneren Drang" der Seele aus. Ihm schien, daß bei Herbart

(32) Mit "Bewußtseinsstrom" meinte KERSCHENSTEINER ein "Geflecht von intellektuellen, emotionalen und triebhaften angeborenen wie erworbenen Bewußtseinselementen" (1931, S. 268).

das Interesse eine "Reaktion" der Person auf "interessante Gegenstände oder Beschäftigungen" sei, bei ihm selbst aber auch "Aktion", "eine actio sua sponte", *Spontaneität*, da alles organische Leben "zwei ursprüngliche Tätigkeitsformen hat: Reaktion und Spontaneität" (KERSCHENSTEINER 1915, S. 163). (33)

Nach Herbart sollte Erziehung durch die rechte Gestaltung des Vorstellungskreises Interessen erzeugen, nach Kerschensteiner sollte Erziehung dazu beitragen, daß (die vorhandenen) Interessen richtig wahrgenommen werden. Da Interessen "die Kraft der Triebe" haben, "drängen sie nach außen" und "gestalten nach innen". Da "das echte Interesse aus einem Akt der Selbstentfaltung entspringt, in welchem die Seele in eigener Wahl den Gegenstand ergreift, nach dem es sich drängt, wenn ... die Attraktion von Gegenstand und Seele nicht auf der einseitigen Anziehung, die vom Gegenstand ausgeht, sondern auf gegenseitiger Anziehung beruht", kann nach KERSCHENSTEINERS Überzeugung vielseitiges Interesse nicht entstehen, "wo kein in der Seele nach außen Drängendes, ... keinerlei Funktionsanlage oder Neigung" vorhanden ist (1915, S. 164).

In diesem "Entwicklungsabschnitt" Kerschensteiners erschien Interesse also "spezifiziert als das Verhalten des Bewußtseinsstromes", als "Bewußtsein von solcher ursprünglicher Kraft, daß es das ganze Selbst 'in seinem weiteren Verlauf zu richten' vermag". Vor allem war es das Moment der Spontaneität, das Interesse schafft und ist und das Kerschensteiner an Herbarts Interessenbegriff immer wieder vermißte (WILHELM 1957, S. 164f.).

7.1.4.3 INTERESSENLEHRE ALS BILDUNGSTHEORIE

Die nächste "Entwicklungsstufe" in Kerschensteiners Interessenlehre drückte sich in seinem Werk "Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgen für die Schulorganisation" (1917) aus. In der Auseinandersetzung mit Herbart wandte er sich diesmal dessen Einteilung der Interessen nach "Erkenntnis" und "Teilnahme" zu. Er versuchte dabei Herbarts Forderung nach der

(33) Dabei hat Kerschensteiner Herbart zweifelsohne weitgehend mißverstanden. Bei Herbart war Interesse nicht das Ergebnis eines Reizes, sondern der "Gedankenkreis" war eine Aktion der Gedanken, es entstand in der tätigen (denkenden) Auseinandersetzung der Bewußtseinselemente.

"Vielseitigkeit gleichschwebender Interessen" mit seiner "Typenlehre" in Einklang zu bringen. (34)

Kerschenssteiners "Axiom" bestand in der Annahme, "daß Bildung ein Vorgang individueller Art ist und das Individuum nur an denjenigen Interessen zu wachsen vermag, die seinem besonderen 'Seelenrelief' entsprechen" (WILHELM 1957, S. 165).

KERSCHENSTEINER hatte sich in den 50 Jahre alten Streit der "Germanisten", "Realisten" und "Humanisten" eingeschaltet, (35) wer "die wertvollsten Werkzeuge der Bildung für die deutsche Jugend" ("Bildungsgüter") vermittele (1959a, S. 11). Da für Kerschenssteiner "jedes einzelne Kulturgut, das als Bildungsgut verwendet wird, .. die Objektivierung eines bestimmten Geistes" darstellt, (36) zeigt jedes Bildungs- und Kulturgut "mehr oder weniger ausgesprochen den Stempel, ... einen mehr oder weniger erheblichen Teil der psychischen Kraft, der es entsprungen" ist, stellt also das Gut "nichts anderes als geformte psychische Energie (dar), die sein Erzeuger ... auf das Kulturgut verwendet hat" (S. 14f.).

Der Wert eines Objektes lag für Kerschenssteiner in der von der Gesellschaft verfügbaren *Einschließung* und zunächst nicht im Belieben des Individuums. Die Gesellschaft erklärte, welche Güter

(34) Kerschenssteiners "Typologie" liegt in seiner "Unterscheidung zwischen dem theoretisch gerichteten und dem praktisch gerichteten Menschen" (WILHELM 1957, S. 22).

Im "Grundaxiom" charakterisierte Kerschenssteiner die Gegensätze der beiden "Typen": "Alles, was dem theoretisch gerichteten Menschen mit dem Anspruch auf 'Verstehen' entgegentritt und von ihm assimiliert wird, wird nur verarbeitet unter dem Gesichtspunkt des inneren geistigen Zusammenhangs seiner Vorstellungen. Und alles, was aus seiner eigenen Spontaneität an Arbeit fließt, geht nicht darauf aus, Zwecke zu verwirklichen, Begriffe in Realität umzuwandeln, sondern Beziehungen in der eigenen Vorstellungs- und Begriffswelt aufzusuchen, in ihre Mannigfaltigkeit Ordnung und Einheit zu bringen, den intellektuellen Kosmos in sich auszubauen, und gegebenenfalls als objektiv geistiges Gut der Umwelt zu offenbaren.

Völlig anders verhält sich der auf Verwirklichung technischer Sachverhalte gerichtete Mensch. Alles, was ihm entgegentritt und von ihm 'verstanden' werden will, wird 'verstanden' unter dem Gesichtspunkte eines in der Umwelt zu verwirklichenden Zweckes. Es liegt ihm gar nichts an einem intellektuellen Kosmos in seinem Innern, aber sehr viel oder alles daran, daß die besonderen Zwecke, die sein Interesse gefunden haben, im Reiche der Dinge und Menschen erfüllt werden. Seine eigene Spontaneität drängt ihn nicht dazu, eine Arbeit um theoretischer Systeme willen zu übernehmen, sondern um eines praktischen Zweckes willen. Während der theoretische Mensch seine höchste Seligkeit darin findet, den Schlüssel zur Vollendung seines geistigen Systems gefunden zu haben, mag es inzwischen in der Welt zugehen wie es will, ist der praktische Mensch todunglücklich, wenn man ihm bloß einen solchen Schlüssel reicht" (KERSCHENSTEINER 1959a, S. 63f.).

(35) Wie auch schon im "Naturwissenschaftlichen Unterricht" (1914).

(36) "Objektiver Geist im Diltheyschen, nicht im Hegelschen Sinne genommen" (KERSCHENSTEINER 1959a, S. 16).

zu ihrer eigenen Erhaltung am adäquatesten sind. Bildung geschieht nach Kerschensteiner nun dadurch, daß jene "latent gewordene Energie" aktualisiert wird. Allerdings kann dieser Vorgang "nur in jenen Bildungsobjekten vor sich gehen, deren Seelenverfassung eben der geistig geformten Energie des Kulturgutes entspringt". Nur jene Seele vermag in den "objektiven Geist des Kulturgutes" "einzudringen", "deren Struktur eine ähnliche ist wie die Seelenstruktur des Erzeugers". Kerschensteiner schloß diese Argumentation mit der Folgerung: "Aller Bildungsprozeß ist .. nichts anderes als eine *Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes* in immer neuen Individuen". Daran anschließend und davon ausgehend hatte er das "*Grundaxiom* des Bildungsverfahrens" formuliert:

"Damit ein Kulturgut Bildungsgut für eine Individualität werden kann, muß die geistige Struktur dieses Kulturgutes ganz oder teilweise der geistigen Struktur der Individualität adäquat sein" (KERSCHENSTEINER 1959a, S. 15).

Die eigentliche und stringenteste Konsequenz aus dem "Axiom" bildete für Kerschensteiner natürlich die "Arbeitsschule", da

1. Beruf und Arbeit ebenso Kulturgüter sind wie Literatur oder Kunst und
2. "eben diese Kulturgüter bestimmten Neigungen und Interessen des Menschen entsprechen, weshalb man auf die einen zugeht, sich ihnen öffnet und sich anderen versagt". (37)

Kerschensteiners Anliegen galt der *Beschäftigung* des einzelnen mit dem für ihn "*richtigen*" Kulturgut und dessen "Annahme" als "seine Sache". Für ihn war klar, "daß kein elementares Interesse zu einer echten Kraft des Wachstums wird, das nicht zuvor sich innerhalb der Grenzen der Individualität voll 'ausleben' konnte" (WILHELM 1957, S. 103). Nur so gelange der Mensch zu einem ihm "ganz *eigenen* 'Wertsinn', und dieser bewirkt die im Bildungsbegriff gesetzten Kulturationen des Menschen". Kerschensteiner achtete dabei "auf die Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform" ebenso, wie er die

(37) "Der Gedanke ... von der ursprünglich praktischen Neigung des Kindes" (biogenetisches Grundgesetz) trat in späteren Abhandlungen Kerschensteiners zurück, ohne jedoch je ganz zu verschwinden. Im Zusammenhang mit dieser Annahme rückte dann aber die Frage in den Vordergrund, "ob und wie sich aus den ursprünglich praktischen Interessen andersgelagerte, möglicherweise sogar theoretische zu entwickeln vermögen". Kerschensteiner löste das Problem dadurch, daß er in Anlehnung an Dilthey "die andersartigen Interessen aus den praktischen hervorgehen" ließ, "daß sie in das Bewußtsein des Handelnden als notwendige Mittel zur Erreichung des ursprünglichen Zweckes eintreten" (vgl. das "Gesetz der Interessenverzweigung") (WILHELM 1957, S. 22).

"Forderung der persönlichen Erarbeitung der Kulturgüter im Wege der individuellen Neuerzeugung des in ihnen objektivierten" mit Nachdruck vertrat (STRATMANN 1978, S. 69). Darin ist zugleich Kerschensteiners Bildungsbegriff und -theorie beschrieben:

"Bildung ... ist Formung der Seele durch die Mittel der umgebenden objektiven Kultur. Sie ist die individualisierende Verlebendigung dieser objektiven Kultur, ... die Verwandlung objektiven Geistes in subjektiven Geist" (KERSCHENSTEINER 1959a, S. 82).

Später formulierte Kerschensteiner:

"Bildung ist nichts anderes, als der in uns organisierte Wertsinne und die damit verbundene Wertgesinnung" (DERS. 1923, S. 265).

Kerschensteiners wertphilosophische Überzeugung (38) hatte sich mit kulturphilosophischen Vorstellungen (39) verbunden und konnte sich "auf dem Boden einer begabungstheoretisch begründeten Interessenlehre zu einer Bildungstheorie verdichten" (STRATMANN 1978, S. 69). Den dabei eingeschlossenen Gedanken, "daß ein Bildungsverfahren, das von den Triebinteressen des Zöglings seinen Ausgang nimmt, ganz unmittelbar auch die Bildung der Willenskraft in Gang setzt", hatte Kerschensteiner von Dewey übernommen (WILHELM 1957, S. 166).

(38) Obwohl Kerschensteiner schon in früheren Schriften mit dem "Wertbegriff" operiert hatte, wurde sein Konzept erst in der Abhandlung "Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes" (1914) (im 6. Kapitel: "Ein Mangel im Erziehungswert der Naturwissenschaften") deutlich. In Auseinandersetzung mit der Wertphilosophie von Wilhelm Ostwald, Johannes Unold, Hans Cornelius und Wilhelm Windelband übernahm Kerschensteiner zur "Seite des Müssens" der Naturwissenschaften die "Seite des Sollens", die er bald mit der "Welt der Werte" gleichsetzte, in sein pädagogisches Konzept (vgl. KERSCHENSTEINER 1959b, S. 157-178).

Mit Hilfe des Wertbegriffs umschrieb Kerschensteiner erneut den Sinn der "Arbeitsschule": "Es komme nicht auf das Wertwissen ... in erster Linie an, sondern auf das Wertwollen... Voraussetzung dazu sei das echte Werterleben, das ... nicht so sehr über Bücher und bloße Erzählung, sondern durch persönliche Erfahrung auf Grund von eigener Tätigkeit und durch den Umgang mit werterfüllten Persönlichkeiten erweckt wird" (WEHLE 1956, S. 90).

(39) In den kulturphilosophischen Vorstellungen, die Kerschensteiner im "Grundaxiom" zu entwickeln begonnen hatte, lehnte er sich stark an Eduard Spranger an, mit dem er darin übereinstimmte, daß Kulturgüter und -werte (Sprache, Recht, Religion, Kunst, Wissenschaft usw.) eine Objektivität besitzen, die im subjektiven Raum von Schule und Individuum lebendig werden sollen.

7.1.4.4 INTERESSE ALS MITTEL ZUM "SELBSTBILDUNGSPROZESS"

Kerschensteiners endgültige (weil letzte) Fassung einer Interessenlehre enthielt seine "Theorie der Bildung" (1926). Diese Konzeption lag im Wesentlichen schon 1921 einem Vortrag zugrunde, (40) und war dem Wesen nach 1922 auch unter dem Titel "Der Interessenbegriff in der Pädagogik" in den "Pädagogischen Blättern" publiziert worden.

In diesen Ausführungen vermißte Kerschensteiner in Herbarts Konzept "*Aktivität, Emotionalität und Totalität*". Auch nach seiner Überzeugung beging Herbart "den Fehler, daß er Begehrung und Tat aus dem Ganzen der Seele herausbricht und das Interesse auf den restlichen Raum der Seele beschränken will. So regiere bei ihm das Interesse dann als ein mehr oder weniger geduldiges und begierdeloses Wohlgefallen, das am Gegenstand 'hängt', ohne über ihn zu disponieren. Solange wir uns interessieren, sind wir nach Herbart zwar innerlich aktiv, aber äußerlich müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht". Kerschensteiner ließ hingegen nicht gelten, daß Interesse verschwinde, wenn die daraus resultierende Handlung einsetze, da *Interesse* für ihn "*ein im höchsten Grad aktiver Zustand*" ist und nicht beschaulich "zwischen Zuschauen und Zugreifen verharret". Er sah das Interesse als "eine spontane, emotionale Brücke vom Subjekt hinüber zum Gegenstand" (WILHELM 1957, S. 165f.). Das Interesse ist "eine lebensvolle Kraft, die nicht aus den konkreten Lebensverhältnissen herausgelöst werden darf" (S. 60). Die "größte Versündigung" erblickte Kerschensteiner aber darin, daß Herbart am Interesse "seine Totalitätsbeschaffenheit übersieht und meint, die Seele ertrage eine Aufgliederung des Verhaltens in Wollens-, Begehrens-, Urteils- und Interessenelemente" (S. 166).

Kerschensteiner schätzte die Bedeutung des Interesses weit höher ein. Er definierte:

"Interesse ist ein Seelenzustand, in welchem eine wachgewordene Neigung (Trieb, Instinkt) einem Gegenstand und allen Handlungen zugewandt ist, die als Mittel zu einem Ziele dieser Neigung dienen" (KERSCHENSTEINER 1922, S. 350).

Und er fuhr fort: "Zwischen Neigung und Ziel liegen die Mittel zum Ziel. Das ist das Interesse" (ebd.).

In einer Analyse des Vorganges, der vom Auftreten eines Bedürf-

(40) Vortrag in Wiesbaden am 3. Oktober 1921: "Der Interessenbegriff in der Pädagogik". Skizze in: WILHELM (1957, S. 240-244).

nisses bis zur Bedürfnisbefriedigung abläuft, beschrieb er das Interesse weiter:

1. "Die erste Quelle des Interesses sind angeborene Triebe und Neigungen".
2. "Mit der Betätigung des Interesses erleben wir starke Aufmerksamkeitszustände (ein geistiges Gerichtetsein), Lustgefühle am Erfolg, Verlangen, Sehnsucht, Unruhe, Selbstvergessenheit".
3. "Die echten Interessen sind selbstinduzierend, sich selbst verstärkend. Je mehr sie befriedigt werden, desto lebhafter werden sie.. Echte Interessen sind lebendig gebärend, neue Interessen abzweigend" (S. 351).

Das Resümee: "Die echten Interessen sind aktive, auf Neigung gegründete seelische Dauerzustände, die Intellekt, Gemüt, Wille zugleich in Bewegung setzen" (ebd.).

In seiner "Theorie der Bildung" (1926) faßte Kerschensteiner dann auf 50 Seiten (2. Kapitel: "Das Bildungsobjekt oder der Zögling") seine Interessentheorie zusammen und brachte sie mit seiner Bildungstheorie in Verbindung. Mit einigen Unterscheidungen beschrieb er dabei ausführlich die Interessenentwicklung. Sein ganzes Bemühen galt dem einen Bestreben, "den Übergang von den Formen des sinnlichen Interesses zu denen des geistigen Interesses aufzuzeigen" und pädagogisch verfügbar zu machen. Nach seiner Überzeugung "schalten sich im Fortgang der Entwicklung (des Schülers) in das Bestreben, primitive Interessenbezüge zu realisieren ..., geistige Vorgänge ... ein, die, wenn sie beachtet werden, selbst Objekte von höheren Interessen werden" (ODENBACH 1968, S. 484).

Für KERSCHENSTEINER hatte alles Bildungsverfahren den einen Sinn, "den Selbstbildungsprozeß einzuleiten" (1931, S. 255), dessen Ziel "die *individuell organisierte Wertgestalt des Zöglings* ist", die "durch eine entsprechende Wertgestalt der Gemeinschaft gewährleistet" wird (S. 252). Zur Verwirklichung dieser Zwecke und Erreichung des Zieles erachtete Kerschensteiner Mittel als notwendig; diese Mittel waren die Interessen. Von allem, was zum Ziel führt, sagte er: "Es besitzt unser Interesse oder wir nehmen an ihm Interesse". Mit anderen Worten:

"Die zum Bewußtsein gebrachten Beziehungen eines Gegenstandes zu einem bereits bewerteten anderen Gegenstand und die damit verbundene Aufhellung seiner Bedeutung für das von uns bereits Bewertete", die den Zustand der Wertbestimmtheit auslöst, ist Interesse. (41) Jene Interessen nun, die auf Zweckverwirklichung eines Gegenstandes gerichtet sind, nannte Kerschensteiner *"mittelbare Interessen"*. Ein Interesse, das sich auf etwas richtet, das ohne Beziehung zu einem bereits bedeutsamen Objekt gerichtet ist, nannte er *"unmittelbares Interesse"* (KERSCHENSTEINER 1931, S. 259).

Die Quelle mittelbarer Interessen sind "unmittelbare Werterlebnisse aus der Befriedigung spontaner Wachstumstendenzen oder erworbener Bedürfnisse, die sich in unserer körperlichen, seelischen, geistigen Entwicklung geltend machen". Diese unmittelbaren Interessen besitzen "vor allem Tätigkeiten, Spiele, Beschäftigungen, körperliche und geistige Arbeiten". Unmittelbares Interesse an etwas ist andererseits mit einem darin verwirklichten, "ihm innewohnenden Wert" verknüpft, andererseits "mit einer Betätigungstendenz, also einem Trieb, einem Bedürfnis, einer Gewohnheit" gekoppelt. Unmittelbares Interesse haftet demnach "am Tun selbst ohne viel Seitenblicke auf die Ergebnisse dieses Tuns" (S. 260).

Anders die mittelbaren Interessen. Diese entlehnen ihren Wert am Objekt dem Wert eines anderen Objektes, "an dem um dieses Wertes willen ein mittelbares oder unmittelbares Interesse haftet" (ebd.).

Aus mittelbaren Interessen können sich unmittelbare entwickeln, wie sich aus unmittelbaren mittelbare ableiten lassen. So gibt es kaum klare Grenzen zwischen beiden. Das auch deshalb, da

(41) Kerschensteiner rückte das Interesse damit abermals deutlich von jenem Stellenwert ab, den es im System Herbarts hatte. Es ist kein Ziel, sondern ein Mittel. Mit Dewey war er der Auffassung: Interesse ist eine Beziehung zwischen "Seele einerseits und dem Stoff andererseits", es ist "ein Verhalten zu etwas". Deshalb kann Interesse "niemals für sich ein Erziehungsziel ... sein. Ein Verhalten kann nicht das Ende (Ziel) eines Dinges sein... Interesse bedeutet den Ausgangspunkt der Erziehung und zugleich auch die Kraft. Ist das rechte Interesse vorhanden, das rechte Verhalten, dann folgt das gewünschte Ziel, die gewünschte Erfahrung, von selbst nach" (WILHELM 1957, S. 166).

Zwecke zu Mitteln werden können. Damit werden Interessen "ein nicht leicht überschaubares Gewebe". Aus der Zweck-Mittel-Beziehung zog Kerschensteiner didaktische Konsequenzen. "Wenn wir ... Jemanden für etwas 'interessieren' wollen, dem er bisher gleichgültig ... gegenüberstand, so gibt es kaum einen besseren Weg als dieses Etwas dem Betreffenden als ein taugliches oder gar unentbehrliches Mittel für die Erreichung von Zwecken erscheinen zu lassen, die ihm selbst wertvoll sind" (S. 261). Dabei wies Kerschensteiner mit Nachdruck darauf hin, daß "ein solcher Zusammenhang erst dann Interesse erregen kann, wenn der Zweck, dem das Mittel dient, ein möglicher Zustand des Zöglings ist, den er selbst verwirklichen will". Ferner, "daß das erregte Interesse am Gegenstand nur dann durchhalten kann, wenn es zugleich mit einer aktiven Verwirklichung des Zweckes verbunden wird". Damit wird klar, daß Interessenpflege in das Zwecksystem des Individuums eingebunden sein muß. Aber nur so ist nach Kerschensteiner ein "Aufnehmen in das Innere des Zweck-Mittel-Systems und damit auch des Wertsystems des betreffenden Individuums" möglich. Aus dieser Tatsache ergibt sich die eigentliche Bedeutung der Interessen für die Entwicklung der Persönlichkeit und für eine Bildungstheorie (S. 262).

Die *Entwicklung von Interessen* fand deshalb in Kerschensteiners Darstellung auch erhebliche Beachtung. Es war für ihn klar, daß ein Eingriff in Interessenbereiche einen Eingriff in ein Zweck- und Wertsystem darstellt. (42) Dies ist bedingt durch die *korrelative Beziehung von Interessensystemen eines Individuums mit seinen Zweck- und Wertsystemen* (vgl. S. 263). Die maximale Vollendung der Persönlichkeit in Individualität war für Kerschensteiner deshalb durch die "Gesetze der Interessenentwicklung" gewährleistet.

Am Anfang der Personentwicklung sah Kerschensteiner "nicht Interessen im eigentlichen Sinne, sondern spontane Instinkte, Gefühle, Triebe, Neigungen, ... die auf Befriedigung körperlicher und geistiger Bedürfnisse abzielen" (S. 263f.). Die auf dieser Basis auftretenden Bedürfnisentsprechung der Umwelt führen zu

(42) Vgl. das "Gesetz der Totalität".

einem ersten Wert- oder Unwerterlebnis, das zunächst kein Bewußtsein im Individuum (Kind) hat. Von einem solchen ist erst mit dem Erwachen des Ichbewußtseins zu sprechen. Alles Handeln in dieser Phase sah Kerschensteiner "ohne Rücksicht auf Zwecke" ablaufen (KERSCHENSTEINER 1931, S. 264). Wenn "das Ich beginnt, sich als Ursache einer erfreulichen oder unerfreulichen Wirkung zu erkennen und zu fühlen, ... verbindet sich die Betätigung des Bedürfnisses mit einer Zweckvorstellung dieser Betätigung". Von diesem Zeitpunkt an werden Handlungen "um eines Zweckes willen" gesetzt und nicht wegen einer augenblicklichen Wirkung (S. 264).

An diesem Entwicklungspunkt sah Kerschensteiner die erste große Wende in der geistigen Entwicklung: "Die bewußte Trennung von Zweck und Mittel" (S. 265). Die nun eingenommene Stellungnahme des Individuums zum Objekt entspringt einem dem Objekt subjektiv zugeschriebenen Wert, der vielfach mit der sozialen Bewertung übereinstimmt. (43) Mit der Bewertung der Zwecke geht die Bewertung der Mittel Hand in Hand. Dabei werden jene Mittel am höchsten bewertet, die eine Erreichung der Ziele am wahrscheinlichsten erscheinen lassen.

An diesem "Akte der Bewertung eines Mittels" sah Kerschensteiner das Interesse entspringen. "Mittel .. ist, was in der Mitte liegt, was dazwischen ist, (44) quod inter propositum ac voluntatem, zwischen dem Zweck und der wertbestimmten oder auf den Wert gerichteten Neigung" (ebd.).

Die Wende in dieser geistigen Entwicklung, die zur Trennung von Mittel und Zweck führt, stellt "die Geburtsstunde des Interesses am Mittel" dar (ebd.).

Kerschensteiner war in der Erörterung von mittelbaren und un-mittelbaren Interessen, dem Interesse an Zwecken und Mitteln, zu einer "Korrelation des Zweck-, Wert-, Interessensystems" gekommen und bezog in diese auch das "System der angeborenen und erworbenen Betätigungstendenzen und Neigungen" ein. Die seit jeher von ihm vertretene Auffassung über einen positiven Zusammenhang von Neigung und Interesse erweiterte er nun ausdrück-

(43) Zu dem aus triebhaftem Tun "sich einstellenden subjektiven Bewertungen kommen die von der sozialen Umgebung suggerierten Bewertungen der Gegenstände, die um so leichter übernommen werden, je mehr die Personen, von denen sie ausgehen, vom Kind selbst positiv bewertet werden" (KERSCHENSTEINER 1931, S. 280f.).

(44) "Ein Mittel sein für die Vollendung der gegenwärtigen Betätigungsweisen, 'zwischen' dem Handelnden und seinem Ziele liegen, für ihn von Interesse sein - das alles sind verschiedene Namen für die gleiche Sache" (DEWEY 1964, S. 172).

lich auf den Wertbereich, auf die wertbesetzte Neigung. Er resümierte: "Die letzte Wahl der Interessen (wie auch der Bewertung) sind immer leibliche, seelische oder geistige Bedürfnisse oder Funktionen". In diese Formel gingen jene früher genannten Faktoren ein, die das Interesse als einen intellektuellen, emotionalen, willens-, begehrensmäßigen Seelenzustand beschrieben. Dabei hob er erneut das "eigentliche impulsive Wesen des echten Interesses" hervor, das für ihn den eigentlichen Angelpunkt für eine Bildungstheorie und die Pädagogik bildet (KERSCHENSTEINER 1931, S. 266).

Seine Bedeutung gewinnt das Interesse für die Pädagogik aus dem Umstand, daß das Individuum vielschichtig "disponiert". Angeborene Triebe, erworbene Neigungen, Werterlebnisse hinterlassen Dispositionen. (45) Diese bilden "Beachtungsdispositionen" aus, welche "der Stärke und Weite des Interesses an einem Gegenstand zugute kommt... Je mehr ein Mittel vielerlei Zwecken oder gar vielerlei Werten dient, umso reicher wird die ihm geltende Beachtungsdisposition und damit das Interesse an ihm" (S. 267).

Für das Bildungsverfahren ergibt sich daraus die Forderung, "die Gegenstände von den verschiedenen Seiten, d. h. von den verschiedensten Werten und Zwecken her erfassen zu lernen und dementsprechende Interessendispositionen zu erwecken". Kerschens-teiner nannte jenen Menschen den vielseitig interessierten, der einzelne - wenn auch wenige - Ausschnitte der Welt von vielen Seiten aufzufassen vermag (S. 267f.). So "wächst die Bildung mit der Weite des Werthorizontes" (DERS. 1923, S. 265).

Vielseitiges Interesse wird erreicht durch "beständige Betätigung der ganzen assoziierte Gruppe" von Dispositionen (DERS. 1931, S. 268). Jene Interessen werden zu einer "echten Kraft des Wachstums", die sich "innerhalb der Grenzen der Individualität voll 'ausleben'" konnten, die hinreichend vertieft wurden (WILHELM 1957, S. 103).

(45) "Man darf dieses Dispositionelle nicht auf Empfindungs-, Vorstellungs-, Begriffsdispositionen beschränken; vielmehr umfaßt es ein ganzes Geflecht von intellektuellen, emotionalen und triebhaften angeborenen wie erworbenen Bewußtseinsmomenten" (KERSCHENSTEINER 1931, S. 268).

Den zweiten bedeutsamen Schritt in der Interessenentwicklung nach der Trennung von Mittel und Zweck stellt nach Kerschensteiner die "*Entwicklung des individuellen Geistes*" dar, "das Erlebnis der unbedingt geltenden Werte ... das Erlebnis der geistesgesetzlichen Struktur des Gutes". Es handelt sich um das Erwachen des "*autonomen Gewissens*".

Kerschensteiner galt dieser Vorgang des selbständigen Erkennens von Gesetzmäßigkeiten in Objekten als hochbedeutsamer geistiger Prozeß. *Ein Objekt erhält im Bewußtsein des Subjekts seinen spezifischen, individuellen Wert*; dieser wird zum (moralischen) "Pflichtruf", zur einsichtigen, akzeptierten, eigengesetzlichen, "autonomen Moralität".

Mit dieser Entwicklungsstufe war der "Weg der rechten Interessenentwicklung" angebrochen. Die Fähigkeit, die Bedeutungswerte selbst zu formulieren, "ruft inneren Zustände oder ... Akte hervor, die wir Interessen an Mitteln nennen" (KERSCHENSTEINER 1931, S. 270).

Nun war für Kerschensteiner auch der dritte Schritt der geistigen Entwicklung möglich: "*Die Wende zur Idee*". Dabei wird "die Verwirklichung des unbedingt geltenden Wertes im eigenen Ich .. zum Selbstzweck. Das Ich identifiziert sich mit den auf den unbedingt geltenden Wert gerichteten geistigen Akten". *Echte Interessen* erkannte Kerschensteiner nun daran, daß das Subjekt in jenem objektiven Tun aufgeht. Das Wesentliche für echte Interessen ist, daß sie "*immer Dauerinteressen* sind, sobald nur ... die Wertstruktur des Gutes erlebt worden ist (S. 271).

So gesehen kommt dem Interesse ein weiteres Mal eine andere Bedeutung zu wie in der Theorie Herbarts. "Im betätigten Interesse mit seinem wertenden Handeln erlebt das Ich mehr und mehr sich selbst, sein Sein, seinen Eigenwert... Gleichzeitig erlebt es aber den Wert des Gegenstandes (Dinges, der Handlung, der Person), das dem Interesse zum Ziele verhilft" (S. 352). Das Ich verliert freilich dabei wieder an Eigenwert, da es zu einer "Identifikation von Objekt und Subjekt" kommt, denn "beide sind im gleichen Wertgefühl eingeschmolzen. Das Ichbewußtsein geht im Gegenstandsbewußtsein auf" (DERS. 1922, S. 352).

Eine so konstruierte Theorie hatte für Kerschensteiner eine entsprechend bedeutsame pädagogische Tragweite. (46) Sie verweist "den Erzieher, der ein vielseitiges Interesse erzeugen will, vor allem auf die angeborenen Neigungen, Begabungen und Wachstumsbedürfnisse seines Zöglings". (47) Die daraus resultierenden Konsequenzen richten sich gegen alle Lehrpläne, "die ohne Rücksicht auf Individualitätstypen aufgestellt sind" (ebd.). Wir müssen uns "an die Individualität des Jünglings oder Mädchens wenden, ihre Individualität und triebhaften Neigungen aufgreifen" (DERS. 1923, S. 263).

Im Rückblick stellte Kerschensteiner noch einmal die Grundmerkmale der echten Interessen zusammen, die er schon in der "Theorie des Lehrplans" (1899) zu entwickeln begonnen hatte: (48)

1. "Das innerliche Angetriebensein infolge einer vom Interesse unabtrennbaren *Handlungstendenz*, die einen von einem erlebten Wert gesetzten Zweck verwirklichen will.
(Merkmal der Spontaneität)
2. Das aufmerksame *Gerichtetsein* auf einen Gegenstand infolge angeborener Beachtungsdispositionen.
(Merkmal der Objektivität)
3. Die *gefühlsmäßige In-eins-Setzung* des werterfüllten Bewußtseins mit den Akten, die der Verwirklichung des vom Wert-erlebnis gesetzten Zweckes dienen.
(Merkmal der Emotionalität) (49)

(46) Überhaupt stand KERSCHENSTEINERS Interessenbegriff in seiner pädagogischen Theorie gleichrangig neben dem Bildungs- und dem Wertbegriff: "Das Interesse bestimmt die Tiefe des Werterlebnisses ... Das Werterleben des Individuums bestimmt die Weite und Höhe des Bildungsgrades... Ohne Interesse kein Werterleben, ohne Werterleben und Interessen keine Bildung" (1922, S. 349).

(47) Den Einwand, "mit dieser Theorie des Interesses stellt sich die Pädagogik auf die angeborenen Veranlagungen, Neigungen und Bedürfnisse des Zöglings ein und führt damit notwendig zu einseitigen Menschen", der keine Vielseitigkeit der Interessen kenne, versuchte KERSCHENSTEINER mit dem Hinweis zu entkräften: "Jede gründliche Pflege eines echten Interesses führt notwendig zu einer Verzweigung der Interessen und zwar zu einer so vielseitigen, als der Individualität zugänglich ist", wie ihm die "Gesetze der Interessenentwicklung" beweisen (1922, S. 353).

(48) In der Veröffentlichung von 1922 hatte das vierte Merkmal (Dauerhaftigkeit) noch gefehlt (vgl. KERSCHENSTEINER 1922, S. 352). Die Hinzunahme dieses Merkmals geht auf den Einfluß John Deweys zurück (vgl. DERS., 1931, S. 272 und WILHELM 1957, S. 166).

(49) In einem Vortrag nannte KERSCHENSTEINER 1923 dieses Merkmal "Versunken-sein" (1923, S. 263).

4. Die unbedingte *Dauerhaftigkeit*, solange durch die Betätigung des Interesses ein materielles, körperliches, seelisches oder geistiges Wachstum erlebt werden kann.
(Merkmal der Tenazität)" (DERS. 1931, S. 272). (50)

Interessen, die diese Merkmale aufweisen, nannte Kerschensteiner dann auch *erzieherische Interessen*. Und so definierte er in völliger Übereinstimmung und ausdrücklicher Berufung auf Dewey:

"Interesse ... ist ... die Bezeichnung für die Tatsache, daß der Ablauf einer Tätigkeit, einer Beschäftigung, einer Zweckverfolgung alle Kräfte eines Individuums vollständig in Beschlag legt" (ebd.).

Und wieder wurde die Interessentheorie zur Begründung der Arbeitsschule herangezogen: "Die Verwirklichung des Arbeitsschulgedankens ist nur möglich, wenn das Interesse den ... Charakter der Spontaneität, Objektivität und Emotionalität besitzt". Ferner schloß er daraus, daß es falsch sei, "die sogenannte Allgemeinbildung zeitlich vor die Berufsbildung zu setzen, das heißt vor die Bildung zu dem, wozu der einzelne durch seine angeborenen Neigungen und Veranlagungen zunächst berufen ist". Zu diesem Schluß kam Kerschensteiner, da er annahm, daß die Berufsbildung den echten Interessen des Individuums mehr entspreche, da sie vorhandenen Neigungen und einer Anlage adäquater sei als die Allgemeinbildung, für die keine Neigung vorhanden sei und die keine Beziehung zum Subjekt hat (DERS. 1922, S. 352f.).

Das von Kerschensteiner als erzieherisch identifizierte Interesse war das "*Triebinteresse*". Es "wartet nicht auf seinen Gegenstand, bis es geweckt wird; es ist getrieben, ihn aufzusuchen". Davon unterschied Kerschensteiner das "*Reizinteresse*"; (51) dieses sucht den Gegenstand nicht, sondern entsteht durch das Auftreten des Objekts und verschwindet ebenso mit dem Reiz wieder. Das "Reizinteresse" ist wohl durch das Merkmal der Objektivität bestimmt, zu einem Teil auch durch das Merkmal der Emotionalität, während Spontaneität und Dauerhaftigkeit fehlen (DERS. 1931, S. 272).

Kerschensteiner konnte im "Reizinteresse" keine "Vorteile" für eine geistige Entwicklung sehen, da sie keiner "Selbstverwirklichung, Selbstdarstellung, Selbstentwicklung in geistigen Akten" dienen. Sie befriedigen hingegen lediglich "Genuß- oder Unterhaltungs- oder Neugierbedürfnisse" (S. 273).

Aus der Differenzierung in "Trieb-" und "Reizinteressen" mit der Bestimmung der Triebinteressen als "erzieherische", leitete Ker-

(50) "Tenazität", wörtlich: Zähigkeit der Aufmerksamkeit.

(51) Vom "Reizinteresse" sagte KERSCHENSTEINER: "Das ist das alte Herbart'sche Interesse" (1923, S. 263).

schensteiner wieder Konsequenzen für die Arbeitsschule ab. Denn "die rechtverstandene Arbeitsschule greift in erster Linie ... die Triebinteressen" auf (ebd.). Er ging davon aus, daß jeder gesunde Mensch "irgendwelche Triebinteressen" hat. (52) Diese werden in seiner Auffassung verstärkt durch Personen des sozialen Bezugsfeldes, die positiv bewertet sind. Angeregt durch diese beiden Faktoren ist das Kind für "Belehrung" offen, ist das Triebinteresse geweckt. Da Dauerinteressen sich durch Betätigung stabilisieren, die ein Leistungswachstum gewährleisten, muß Unterricht "die selbständige Verwirklichung selbst gestellter Zwecke ermöglichen" (S. 281).

Kerschensteiners Theorie der Interessen lehrt nun als "Fundamentalsatz", "daß es nur eine wirksame Methode gibt, uninteressante Lehrgegenstände interessant zu machen, nämlich: sie als Mittel zu selbstgewollten Zwecken einzuführen" (DERS. 1922, S. 353). D. h.: Tätigkeiten und Gegenstände, die früher als Mittel zu einem Zweck dienten, werden zu selbständigen Zwecken. "Wenn ein Stoff erst interessant gemacht werden muß", schrieb DEWEY, "so bedeutet das, daß er zu den gegenwärtigen Zwecken und Kräften an sich keine Beziehung hat, oder daß diese Beziehung nicht wahrgenommen wird. Ihn interessant zu machen, indem man zur Erkenntnis dieser vorhandenen Beziehungen führt, ist selbstverständliche Aufgabe; ihm dieses Interesse durch künstliche und äußerliche Kniffe und Kunstgriffe zu verschaffen, ist ein Verfahren, das die scharfe Verurteilung ... in vollem Umfange verdient" (1964, S. 172). Und so lieferte die Theorie auch "den Weg zur Erlangung der eigenen Persönlichkeit", da Persönlichkeit ja "die Vollendung der Individualität in den ihr zugänglichen Wertbereichen" darstellt (KERSCHENSTEINER 1922, S. 353).

Als wesentliche Elemente für das Fortschreiten des erwachten Interesses nannten Kerschensteiner:

1. "Das Kind soll bei seiner Tätigkeit möglichst oft das Gefühl von sich selbst aufdrängenden Lücken oder Widersprüchen in seinem Erfahrungswissen und Mängel in seinem Können empfinden". (53) Vom Kind selbst gefühlte "Schwierigkeiten sind ein wesentliches Element für das Fortschreiten des erwachten Interesses" (DERS. 1931, S. 281).
2. "Die einwandfreie Vollendung des gesetzten Zweckes und die sorgfältige Prüfung des Erreichten vom Gesichtspunkte der Vollendung" sorgt dafür, "daß das Interesse sich mit wiederholter Betätigung zu einem Dauerinteresse entfaltet". Die stete Überprüfung fragt nach der Tauglichkeit der Mittel ebenso, wie sie zum "Eindringen in die geistige Struktur des Mittels nötig und damit zum Erlebnis seines geistigen Wertes führen" wird (S. 282).

(52) Völlige Trieb- und Interesselosigkeit (Apathie) wäre für KERSCHENSTEINER ein Zeichen für geistige Defekte oder schwere körperliche Erkrankungen (vgl. 1931, S. 280). Und er schloß daraus weiter: "Apathische Menschen können nicht erziehen" (DERS. 1923, S. 268).

(53) Vgl. u. a. KLEY (1959).

7.1.4.5 DAS GESETZ DER "INTERESSENVERZWEIGUNG UND -ÜBERTRAGUNG"

Diese beiden Prinzipien zur "Interessenpflege im Unterricht" führten Kerschensteiner zum "Gesetz der *Interessenverzweigung*". (54) Durch die "Betätigung der spontanen Handlungstendenzen" setzen die "zum Erlebnis gewordenen Werte ... neue Zwecke, ... die den (ursprünglichen) Zweck erreichen helfen (KERSCHENSTEINER 1931, S. 283). Nach MÜLLGES ist das Interesse "wie von selbst gezwungen, seinen ersten und beschränkten Bezugspunkt zu transzendieren und sich in weitere Horizonte vorzuarbeiten" (1967, S. 41). Es "zweigt sich gewissermaßen vom alten Interesse mit dem erlebten geistigen Werte eines Gutes ein neues ab" (KERSCHENSTEINER 1931, S. 283).

Das Gesetz: Aus mittelbaren Interessen können sich unmittelbare ableiten, war für Kerschensteiner pädagogisch bedeutsam. "Das Bildungsverfahren muß ... häufig genug versuchen, von unmittelbaren Interessen an irgendeiner Aktivität ausgehend, auf dem Umweg über mittelbare Interessen, neue mittelbare Interessen" abzuzweigen (S. 265). Mit DEWEYS Worten gelingt dies, wenn man "Gegenstände und Beschäftigungsformen findet, die mit den gegenwärtigen lebendigen Kräften in Beziehung stehen" (1964, S. 171). KERSCHENSTEINER hielt diese Aufgabe dann am ehesten für erfüllbar, "wenn es gelingt, ein bloß äußeres Interesse in ein inneres zu verwandeln" (1931, S. 285). Die Unterscheidung in äußere und innere Interessen wurde pädagogisch relevant. "Innerliche Interessen haften an Mitteln um der immanenten Bedeutung willen, die sie für einen bestimmten Zweck haben, äußerliche Interessen dagegen verwenden die Mittel zur Verwirklichung von Zwecken, die diesen Mitteln an sich fremd sind" (S. 286).

Wenn der Weg der Interessenverzweigung von mittelbaren zu unmittelbaren Interessen führen soll, so ist zu beachten, "daß der Weg zu den pädagogisch ungleich wertvolleren innerlichen Interessen sehr oft über die äußerlichen Interessen führt". Äußerliche Interessen sind Reizinteressen; sie verschwinden, sobald der äußere Anlaß wegfällt. "Die innerlichen Interessen dagegen, soweit sie Interessen an geistigen Akten sind, sind immer Triebinteressen; denn sie können sich nur da entwickeln, wo irgendeine Verankerung zum Erlebnis geistiger Werte vorhanden ist" (S. 287).

(54) Gegen das "Gesetz der Interessenverzweigung" brachte u. a. Oswald KROH (1932) einige Einwände vor. Geistige Interessen würden "nicht irgendwann in der Entwicklung als völlig neue Formen eines höheren Subjekt-Objektbezugs 'entstehen', sondern als Ansätze" schon früher da sein. Die Entwicklung höherer Interessen sei als Entfaltung der "durch die Anlage mitgegebenen Primitivformen des Interesses" zu verstehen. Deshalb sei die wesentliche Aufgabe der Pädagogik nicht Erzeugung, sondern Förderung geistiger Interessen (ODENBACH 1968, S. 484f.).

Das didaktische Ziel im Bildungsverfahren wurde für Kerschensteiner die Verzweigung von Triebinteressen, die "Aufgabe des Bildungsverfahrens, die Erzeugung von sachlichen Triebinteressen an geistige Akten, mit deren Ablauf sich das Individuum um der Schule willen identifiziert, nachdem es im Handeln die immmanenten Werte der geistigen Güter erlebt hat" (ebd.).

Dem "Gesetz der Interessenverzweigung" folgt ein "Gesetz der assoziativen *Interessenübertragung*". Dieses ist das allgemeinere in der Interessenentwicklung insgesamt; die Interessenverzweigung stellt einen "Sonderfall" dar. Die "assoziative Interessenübertragung" leitete Kerschensteiner aus dem psychologischen Grundgesetz der Übertragung ab. (55)

Kerschensteiner erschien dieses Gesetz hochbedeutsam für jedes Bildungsverfahren. Dabei hob er die "Übertragung des Wertgefühls vom Zweck auf das Mittel" hervor und bezeichnete sie als "Interessenverzweigung". Allgemeinere Formen von Übertragung sind die "vom Teil auf das Ganze (und umgekehrt), vom Geliebten (Verehrten), auf alles, was mit dem Geliebten (oder Verehrten) zusammenhängt, und von einem Gegenstande auf einen ihm ähnlichen". Diese drei Formen nannte Kerschensteiner "assoziative Interessenübertragung" (S. 288).

Eine weitere Möglichkeit der Interessenentwicklung beschrieb Kerschensteiner mit dem "Gesetz der *Interessenwandlung* durch Nebenwirkung", das er auch das "Gesetz der Heterogenie der Zwecke" nannte. (56) Unbeabsichtigte Nebenwirkungen einer Handlung treffen auf Dispositionen im Individuum und erzeugen eine Neigung zur Betätigung der Nebenwirkungen: eben Interessen.

(55) KERSCHENSTEINER stütze sich auf Wilhelm Windelband: "Alles, was mit einem Bewerteten in der Vorstellung auf irgend eine Weise fest verbunden ist, unterliegt mit der Zeit der gleichen Bewertung" (1931, S. 287), und Théodule Ribot: "In seiner allgemeinsten Form ... besteht es (Gesetz der Übertragung) darin, daß einem Gegenstand unmittelbar ein Gefühl beigelegt wird, das er nicht selber hervorruft" (S. 288).

(56) KERSCHENSTEINER berief sich auf Wilhelm Wundts "Prinzip der Heterogenie": "Das Verhältnis der Wirkungen zu den vorgestellten Zwecken stellt sich dabei so dar, daß in den ersteren stets noch Nebeneffekte gegeben sind, die in den vorgestellten Zwecken nicht mitgedacht waren, die aber gleichwohl in neue Motive eingehen und auf diese Weise entweder die bisherigen Zwecke umändern oder neue zu ihnen hinzufügen" (1931, S. 191f.).

Das Auftreten von Nebenwirkungen kann zweierlei Folgen haben:

1. "Entweder die Betätigung bleibt zwar die gleiche, aber das Motiv, aus dem sie vollzogen wird (der Zweck) ändert sich" (KERSCHENSTEINER 1931, S. 292).
2. "Die andere Folge des Auftretens von Nebenwirkungen kann sein, daß der alte Zweck bestehen bleibt, die Betätigung sich dagegen infolge der zu beachtenden Nebenwirkungen ändert" (S. 293).

Für Kerschensteiner ist aufgrund dieser drei Gesetzmäßigkeiten in der Interessenentwicklung ein Bildungsverfahren in die Möglichkeit versetzt, "im Individuum die ihm mögliche *Vielseitigkeit des Interesses* zu erzeugen, ... wenn es nicht von vornherein eine zusammenhängende Mannigfaltigkeit von Interessen zu pflegen versucht, sondern ein jeweils lebendiges Triebinteresse an einem Tun für einen vorherrschenden Zweck aufgreift, es aber dann in sorgfältiger Weise beschäftigt, erweitert, verzweigt, vertieft" (S. 294).

Für Kerschensteiner galt deshalb der Mensch als gebildet, "der zu allen wertvollen Gütern eine reiche Beziehung hat, der ein Verständnis und eine Empfänglichkeit für die höchsten Werte und der eine Gesinnung hat, im Sinne dieser höchsten Werte seine Tätigkeiten zu entfalten" (DERS. 1923, S. 264).

Die von Kerschensteiner angestrebte "*Konzentration der Interessen*" gewährleistet die "entfaltete Einheit" des Menschen, die sich in den beruflichen Interessen realisiert und "in dem Einen, das er tut, die Vielseitigkeit seiner Wertgestalt" offenbart. So spiegelt die Interessenstruktur eines Menschen seine Wertstruktur wieder (DERS. 1931, S. 296).

In seiner "Theorie der Bildung" legte Kerschensteiner schließlich eine ausführliche Beschreibung von "*Stufen der Wert- und Interessenentwicklung*" vor. Es schien ihm notwendig, Zweck-, Interessen- und Wertsystem "auf jeder Stufe und für jede Individualität zu kennen", um die freiwillige Mitarbeit des Zöglings zu sichern (ebd.).

Kerschensteiner erkannte und bedauerte den niederen Forschungsstand seiner Zeit im Hinblick auf eine Entwicklungspsychologie, vermochte aber etwas von der Bedeutsamkeit der Umgebung zu ahnen, in der Entwicklung abläuft. Er differenzierte mehrere Entwicklungsreihen nach sozialer Umwelt und beobachteten Gruppen.

Sich der Unvollkommenheit seiner Darstellung bewußt, unterschied er vier Stufen oder Perioden, wobei ihm wenigstens die erste Stufe von der zweiten und die dritte von der vierten deutlich

unterscheidbar erschienen. Die genannte Zeitdauer der einzelnen Perioden können sich nach seinen eigenen Aussagen individuell verkürzen oder verlängern. (57)

Die erste Periode ("*Dressuralter*") umfaßt das 1. und 2. Lebensjahr und endet mit dem Erwachen des Zweck-Mittel-Bewußtseins. In dieser Periode könne nicht von Interesse gesprochen werden, denn die "Reizaufmerksamkeit sollte man nicht Interesse nennen" (S. 300).

Die zweite Periode ("*Spielalter*") umfaßt das 3. bis 7. Lebensjahr. "Das Kind setzt sich mehr und mehr bewußt Zwecke, wählt die Mittel hierzu und sucht mit ihnen seine Zwecke teils im reinen Regelspiel, teils in spielender Beschäftigung zu erreichen. Die Interessen sind kurzfristig" (S. 298).

Die dritte Periode, das eigentliche Knaben- und Mädchenalter, ("*Alter der egozentrisch gerichteten Arbeit*") umfaßt die Zeit vom 8. bis 12., 13., 14. Lebensjahr. "Die spielende Beschäftigung ... weicht ... der eigentlichen Arbeitshaltung, die das Ergebnis der Tätigkeit in bezug auf den vorgestellten Zweck kritisiert". Die Arbeitsinteressen sind äußerlich, da sie aus subjektiven Zwecken kommen. Es erwacht das Interesse an geistigen Gütern aus sozialer Erwartung (S. 299).

Die Interessen richten sich noch auf kein Ganzes, sondern sind partiell. In Beschäftigungen herrscht das Manuell-praktische vor (vgl. S. 302).

Die vierte Periode des "Jünglings- und Jungfrauenalters" ("*Alter der sachlich gerichteten Arbeit*") dauert "etwa vom 15. bis 22., ja 24. Lebensjahr". Nach Kerschensteiner umfaßt sie die Abschnitte der Pubertät und Adoleszenz.

Die "Periode der geistigen Klärung" folgt nach Kerschensteiner dieser vierten Periode nach. Er ließ sie mit der "Wendung zur Wertidee" beginnen und bestimmte sie durch das Vorhandensein eigener (autonomer) Zweck-, Wert- und Interessensysteme, einer Identität (S. 299).

(57) Kerschensteiner stützte sich vor allem auf: MEUMANN (1911-14) und TUMLIRTZ (1920-21).

7.2 HUGO GAUDIG

Schon Georg Kerschensteiner hatte den Begriff der "Arbeitsschule" insofern formal gefaßt, (58) "als darunter das selbsttätige, sachgemäße Erarbeiten der verschiedenen Kulturgüter" verstanden wurde, aber es blieben bei ihm doch "die manuelle Tätigkeit und die staatsbürgerliche Erziehung betont" (REBLE, 1971, S. 297). Dagegen wandte sich Hugo Gaudig, der das *rein formale Prinzip der Selbsttätigkeit* vertrat. (59) Er fürchtete, "man könne den rechten Arbeitsschulgeist unter Umständen aus der Schule 'hinaus-handwerkern'" (S. 298). Die "Arbeitsschule" Gaudigs und seiner Mitarbeiter (60) war "nicht eine Schule der Handarbeit, für die Hebung der deutschen Produktion in Landwirtschaft, Handwerk und Industrie". Sie war nicht "auf die Volksschule allein beschränkt, sondern eine Schule, deren Geist durch die Unterrichtsgrundsätze der Selbständigkeit und Selbsttätigkeit seine Form erhalten sollte, welche Wissenschafts- und Kulturgebiete auch immer den Stoff für die Arbeit liefern mochten".

Die "*geistige Eigentätigkeit des Schülers*" war die immerfort modulierte Idee dieser Schule, "für die das Stoffliche des Unterrichts alle Anlehnung an irgendein bevorzugtes Kultur- und Lebensgebiet verloren hat" (FISCHER 1963, S. 17). Die "Arbeitsschule" Gaudigs ruhte ausschließlich auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit des Schülers: "Selbsttätigkeit ist das Kennwort der Methodik der ... Schule der Zukunft" (GAUDIG 1917, S. 89).

Ihr Ziel war der *denkende Mensch*, der die Methode des Denkens selbst findet.

(58) Kerschensteiner, der zuerst das Wesentliche des Arbeitsunterrichts in der manuellen Arbeit gesehen hatte, erweiterte 1925 in der 6. Auflage seiner Arbeit über den "Begriff der Arbeitsschule" seinen Arbeitsbegriff in Richtung einer formaleren Fassung (vgl. ODENBACH 1962, S. 381).

(59) Hugo Gaudig (1860-1923), studierte Theologie, Philosophie, Germanistik und Altphilologie in Halle, 1886-87 Probejahr bei Otto Frick am Mädchenrealgymnasium der Franckeschen Stiftung Halle, 1887-96 Oberlehrer am Realgymnasium in Gera, 1896-1900 Direktor des Mädchenrealgymnasiums der Franckeschen Stiftung Halle, 1900-23 Direktor einer Höheren Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar in Leipzig.

(60) Als Gaudigs bedeutendste Mitarbeiter gelten Otto Scheibner und Lotte Müller.

Das Ziel galt erreicht, "wenn der Schüler im Besitz der Methode ist, mit der bisher der Lehrer den Schüler zum Ziele geführt hat (ODENBACH 1962, S. 382). Nach Otto SCHEIBNER lag gerade darin Gaudigs Grundgedanke, "daß der Schwerpunkt des unterrichtlichen Vorgangs verlegt wird von dem Kunstschaffen des Lehrers hin auf die Wirkungsweise des Schülers" (1920, S. 326). In GAUDIGS eigenen Worten heißt dieses Anliegen: "Der Schüler muß Methode haben. Dem Lehrer aber muß die Methode, seinen Zögling zur Methode zu führen, eigen sein" (1917, S. 90).

7.2.1 DIE "SELBSTVERANTWORTLICHE PERSÖNLICHKEIT"

Gaudig sah in seinem Bemühen um "freie geistige Tätigkeit" als Gestaltungsprinzip des Schullebens einen kopernikanischen Wandel der "pädagogischen Weltanschauung". Der "Wandel" war Gaudigs Wechsel von der Didaktik Herbarts (61) zum "Helferamt an der Lebensentwicklung, besonders an der geistigen Entwicklung" der Zöglinge (GAUDIG 1922, S. 33).

Diese "Lebensentwicklung" war gerichtet auf eine "selbstverantwortliche Persönlichkeit". So wurde "Persönlichkeit" zu einem Schlüsselwort seiner Pädagogik, um den sein gesamtes Bemühen kreiste. Die Methode der Bildung der Persönlichkeit war für Gaudig jene "freie geistige Tätigkeit". Sie allein kann "frei und unbefangen aus der Fülle des Lebens schöpfen, weil jeder beliebige Stoff nicht schon als Stoff an und für sich, sondern erst in der methodischen Formung bildend wird" (FISCHER 1963, S. 17).

Für GAUDIG war Persönlichkeit ein Ideal, ein "Lebens- und Kulturideal", das "ideale Lebensgestaltung" bedeutet (1917, S. 22).

(61) Gaudig hatte an der Franckeschen Stiftung in Halle unter Otto Frick (1832-92) die Pädagogik Herbarts erlebt. Bis 1921 hat er die Formalstufentheorie der intellektuellen Begriffsbildung beibehalten und sie "Schritt für Schritt unter dem Gesichtspunkt durchforstet, wie sie in die Hand des Schülers übergeführt werden kann". Er versuchte auf allen Stufen (Zielsetzung, Vorbereitung, Darbietung und Bearbeitung, Assoziation, System und Anwendung) die Selbsttätigkeit des Schülers zu erregen (ODENBACH 1962, S. 382).

"Die Verwirklichung dieses Ideals ist ihm (dem Menschen) Lebenszweck, das Gefühl vom Werte dieses Ideals ist das letzte Motiv seines gesamten Wollens. Dieses Motiv ist weder egoistisch noch altruistisch; der Mensch, der das Ideal seiner selbst, sein Personsein, erstrebt, erstrebt es weder um seines Glückes, noch um des Glückes anderer willen. Persönlichkeit ist nicht abgeleiteter Wert, sondern Selbstwert" (DERS. 1923, S. 33). Nach Gaudigs Überzeugung wird die Idee der Persönlichkeit dem Individuum am ehesten gerecht. "Nicht daß die Idee der Persönlichkeit das Individuum, so wie es ist, sanktionierte und ihm das Recht des freien 'Sichauslebens' gewährleistete; aber vom Standpunkt der Persönlichkeit aus ist das Individuum ein eigenartiger Komplex lebendiger Kräfte, den es in seiner Eigenart und in seiner dynamischen Natur soweit als möglich zu bewahren gilt" (DERS. 1917, S. 22). Diesen "idealistischen Zug" braucht nach Gaudig die Gesellschaft als "Gegenschlag gegen die Massenkultur", die "Schablonenkultur der großen technischen Epoche" (S. 23).

Damit ist ein "Faktor" der Persönlichkeit im Sinne Gaudigs genannt, der *Antagonismus von Individuum und Gesellschaft*, der in der Betonung der Individualität seine spezifische Ausprägung erhielt. (62) Obwohl Gaudigs Idee der Persönlichkeit durchaus auch Gesellschaft und Staat als diejenigen Lebensgebiete verstand, "die sich dem einzelnen als Lebensbereiche erkenntlich machen, auf denen sich .. Persönlichkeit betätigen muß" (DERS. 1923, S. 43), so steht außer Zweifel, daß bei ihm (gegenüber Kerstensteiner) das sozialetische Motiv zurücktrat (vgl. REBLE 1971, S. 298). GAUDIG sprach von der Mitverantwortung des Individuums im Staat: "Es gilt, aus persönlicher Überzeugung politisch zu wirken" (1923, S. 43). Was den gesellschaftlichen Zusammenhang anging, so kam es Gaudig vor allem auf das Zustandekommen der Meinung an. Sie sollte selbsttätig gebildet sein, (63) also

(62) Die soziale Lebenshaltung war für GAUDIG in der Idee der Persönlichkeit eingeschlossen: "In der Idee der Persönlichkeit vollzieht sich die Synthese der individuellen und der sozialen Lebenshaltung" (1923, S. 128).

(63) "Parteidoktrin, öffentliche Meinung, Familientradition und wie die anderen unpersönlichen Mächte heißen, dürfen den einzelnen, der in das Ideal seiner Individualität auch die persönliche politische Tätigkeit aufgenommen hat, nicht hindern, sich eine Meinung über die Zwecke des Staates, über seine überindividuellen Aufgaben zu bilden, und dann die Formen der politischen Tätigkeit

seinem Entwurf der freien Tätigkeit folgen. Während Kerschensteiner der Vertreter einer "staatsbürgerlichen Erziehung" war, verstand sich Gaudig als Verfechter des "*idealen Eigenwesens*".

(64) Gaudigs Sorge galt "dem Bemühen, nicht bloß einen begriffsmäßigen, sondern einen faktischen Ausgleich zwischen Individuum und Gesellschaft zu schaffen". Deshalb wollte er "das Individuum 'von vornherein' in seinen Lebenszusammenhängen, in seinen Beziehungen zur Gemeinschaft erfassen, wie umgekehrt das Leben innerhalb der Gemeinschaften 'von vornherein' als einen notwendigen Teil des individuellen Gesamtlebens" (KAUTZ 1953, Sp. 215).

Versuchte Kerschensteiner das Individuum durch das Gemeinwesen zu versittlichen, (65) so war Gaudig bemüht, das Gemeinwesen durch das Individuum zu versittlichen. Diesem Unterschied lag Gaudigs Versuch zugrunde, in die Massenkultur einen individualistischen Zug zu tragen. Eine "höhere Kulturform" sah er nur im freien Zusammenschluß von "Persönlichkeiten" gewährleistet.

"Das Individuum ist zwar nicht an sich dem Zusammenschluß feindlich, denn zu der individuellen Natur gehören auch die sozialen Triebe; aber der Individualismus wirkt doch überwiegend dissozierend. Wenn aber das Individuum sich in seinen Lebensbeziehungen zu erfassen beginnt, wenn es nicht nur die Gesetze seiner Natur, sondern auch die Gesetze der Lebensgebiete beachtet, auf denen es lebt, wenn es in diesen Normen nicht von der Schwelle an Gesetze sieht, denen es sich blindlings unterwerfen muß, vielmehr Gesetze, denen gegenüber es von vornherein das Recht der freien Prüfung, der Bejahung und Verneinung hat, dann ist die Möglichkeit gegeben, daß das Individuum sich in freier Tat den bestehenden Lebensordnungen unterwirft und sich so mit allen denen zusammenschließt, die gleichfalls diese Lebensordnung anerkennen. Es ist aber allerdings auch die Möglichkeit gegeben, daß das Individuum mit dem Bewußtsein der damit übernommenen Verantwortlichkeit das Bestehende verneint und in dieser Verneinung sich mit anderen zu gemeinsamer Verneinung und eventuell auch zu gemeinsamer Durchführung anderer Lebensordnungen zusammenfindet" (GAUDIG 1917, S. 23).

zu suchen, die seiner Individualität und seiner Lage entsprechen" (GAUDIG 1923, S. 43).

(64) In diesem Gegensatz der verschiedenen pädagogischen Grundauffassungen über das Zusammenwirken von Individuum und Gesellschaft lag die Ursache dafür, daß die beiden Verfechter einer neuen Epoche der "Arbeitsschule" nicht zusammenfinden konnten (vgl. OENBACH 1962, S. 384).

(65) "Es gibt kein sittliches Gemeinwesen, ohne daß die Mehrzahl seiner Bürger sittliche Persönlichkeiten sind" (KERSCHENSTEINER 1964, S. 10).

Dieser Unterschied in der pädagogischen Grundauffassung von Gaudig und Kerschensteiner ließ sie keine gemeinsame Linie finden. (66) Gaudig verstand seine Aufgabe "im Dienste der werdenden Persönlichkeit", des "idealen Eigenwesens", Kerschensteiner war der Vertreter der "staatsbürgerlichen Erziehung".

Kerschensteiner polemisierte gegen Gaudigs Erziehungsziel der "autonomen Persönlichkeit", der Selbstbestimmung zur "Idealität des eigenen Ichs". "Wer als Erziehungszweck Selbstbestimmung aufstellt, muß das Ziel dieser Selbstbestimmung eindeutig festlegen". Für KERSCHENSTEINER war "mit dem reinen Formalismus der Selbstbestimmung ... ein greifbares Ziel noch nicht gegeben" (1964, S. 8). Auch die "Idealität des eigenen Ichs" war für ihn kein greifbares Ziel und kein Inhalt. Die von Gaudig versuchte Inhaltsbestimmung des "vollkommenen Menschen" (67) war für ihn unbrauchbar, da der "vollkommene Mensch" einmal überindividuell und dann unerreichbar ist.

Ein weiterer, unüberwindbarer Streitpunkt der Systeme Gaudigs und Kerschensteiners lag in Gaudigs These von der selbstbestimmten Selbsttätigkeit und Kerschensteiners Forderung der Möglichkeit der Selbstprüfung an der Werkvollendung. Dieser pädagogischen Wirkung hatte Gaudig keine Beachtung geschenkt. Für KERSCHENSTEINER aber hatte festgestanden: "In der Arbeitsschule muß das Werk des Schülers ... der eigenen Selbstprüfung unterworfen werden können und alle Erziehung darauf bedacht sein, daß jeder Schüler diese Notwendigkeit als inneres Bedürfnis empfindet" (1964, S. 56). Er fürchtete, durch Gaudigs Verzicht auf die Möglichkeit der Selbstprüfung werde "die ganze Idee der Arbeitsschule durch eine falsche Anwendung der Arbeitsschulidee auf die irrationalen Werte in Mißkredit gebracht" (S. 57). Zweifelsohne hatte Gaudig mit der Idee der "freien geistigen Tätigkeit" andere, formālere Absichten verfolgt als Kerschensteiner. (68)

7.2.2 INTERESSE ALS "FREIE GEISTIGE TÄTIGKEIT"

Obwohl im Werk Gaudigs der Begriff "Interesse" kaum Verwendung findet, er zumindest nicht als tragender Begriff eingeführt ist,

(66) Der Gegensatz zwischen den beiden Auffassungen war 1911 in Dresden auf dem "Kongreß für Jugendkunde und Jugendbildung" offen zu Tage getreten.

(67) vgl. GAUDIG (1923).

(68) Nach dem Ersten Weltkrieg wurden die Absichten beider verkannt und der Begriff "Arbeitsschule" wurde zum leeren Schlagwort. Der "geistige" Arbeitsunterricht hatte zu viele Lehrer dazu verleitet, "wieder das Reden an die Stelle des Tuns zu setzen" (ODENBACH 1962, S. 386). Vgl. u.a. die Feststellung von Aloys FISCHER (1963) im Jahre 1924 über "die Krisis der Arbeitsschulbewegung".

findet er sein Äquivalent im Begriff der "freien geistigen Tätigkeit". (69)

"Das Prinzip der freien geistigen Tätigkeit steht in ... engem Zusammenhang mit den anderen regulativen Prinzipien" an der Schule GAUDIGS in Leipzig (1922, S. 32). Die Darstellung des Arbeitsprinzips ist demnach nur ein Teil seines Systems.

"Freie geistige Tätigkeit ist *Eigentätigkeit*, ist *Selbsttätigkeit*. Es handelt sich beim freien geistigen Tun um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen". Solche "freie geistige Tätigkeit, in der sich das geistige Eigenwesen der Zöglinge auf das Selbstbild dieses Eigenwesens hin emporbildet". Nach Gaudigs Überzeugung braucht die Gesellschaft die "selbstverantwortliche Persönlichkeit", damit die Masse aufgelöst werde (S. 33). Damit ist der Rahmen genannt, in dem sich Gaudigs Konzept bewegt.

Um die Methode zum System auszuweiten, ist "freie geistige Tätigkeit" "nötig für alle Richtungen und Grundformen geistiger Tätigkeit, für das Anschauen und Beobachten, für das Erläutern (das Auslegen), für das Entwickeln und das Darstellen. Oder man denke an die psychologischen Funktionen und Funktionsgruppen: an die assoziative Geistestätigkeit, an die Gedächtnisarbeit, an das Wirken der Phantasie, an das vergleichende und beziehende Denken, an induktives und deduktives Denkverfahren". Wegen der zahllosen Betätigungsgebiete fordert die Erziehung zur "freien geistigen Tätigkeit" "eine höchst individualisierende Arbeit, eine genaue Anpassung an die Lage". Gaudig hielt dies für ein "Naturprinzip". "Aus dem im Leben stehenden Eigenwesen, das sich selbst behauptet und sich selbst entwickelt, bricht die freie geistige Tätigkeit von selbst hervor. Aber es bedarf planmäßiger Arbeit und keiner geringen Kunst, wenn der Geist zur vollen Freiheit in seiner Kraftbetätigung entfaltet werden soll". Gaudigs Ziel lag darin, "daß der Zögling unserer Schule in freier Initiative (von sich aus) sich zur Arbeit entschließt, von sich aus mit dem Verlangen nach Erkenntnis die Probleme, die der Arbeits-

(69) Auch hierin zeigt sich, daß Gaudig, verglichen mit Kerschensteiner, mit geringerer begrifflicher Schärfe und Abstraktion arbeitete (vgl. REBLE 1971, S. 298).

gegenstand bietet, ermittelt, in freier, lediglich sachgebundener Wahl die Themen der Arbeit aufstellt, sodann vor allem über den Arbeitsweg nachsinnt und unter freitätiger Entfaltung und Erhaltung der Kraft über alle Hemmungen hinweg dem Ziele zustrebt, endlich die gewonnenen Arbeitsergebnisse - wiederum freitätig - in systematische Zusammenhänge eingliedert und von dem gewonnenen Erkenntnisstandpunkt aus die Perspektive auf neue Fragen gewinnt" (GAUDIG 1922, S. 36).

Das Erziehungsziel der autonomen Persönlichkeit suchte Gaudig "in der Arbeit und durch die Arbeit" zu erreichen. Diese ist "auf die bleibende Disposition gerichtet, die sich als die Gesinnung, Kraft und Technik der Selbstbetätigung offenbart" (DERS. 1917, S. 84). "Die an das Subjekt ergehende dreigliedrige Forderung" heißt für Gaudig: "Gesinnung, Kraft und Kunst gesinnungsmäßiger Kraftbetätigung" (DERS. 1923, S. 32). Darin nun liegen die Faktoren, die in anderer Terminologie das Interesse bilden.

Die (innenliegende) "*Gesinnung*" macht jede äußere Beeinflussung überflüssig. "In der Gesinnung sind die wertvollen Motive zur Arbeit miteinander zu einer wertvollen, wirkungskräftigen Einheit verknüpft". Diese Motive sind "Freude an den Stoffen, ... die Freude am Arbeiten ..., die Freude am Besitz und am Wachstum des Wissens und Könnens, die Lust an der Entwicklung der eigenen Individualität". Diese Motive verstand Gaudig als "Gefühle, von denen die Bildungsgesinnung als solche getragen werden kann" (DERS. 1917, S. 85).

Das zweite Ziel der Persönlichkeitserziehung ist die Entwicklung der "*Kraft*". Die "Kraft" ist notwendig, "die Gesinnung allein genügt nicht, denn es gibt eine Gesinnung, die nicht zur Tat führt, weil die Kraft nicht wirksam wird, die die Gesinnung in Tat umzusetzen vermag, sei es, daß die Kraft überhaupt nicht vorhanden oder irgendwie gebunden ist" (DERS. 1923, S. 31). Die "Kraft" ist aber auch nicht "freischwebend" gedacht, sondern entwickelt sich an konkretem Stoff und erscheint dann als Disposition, die zur "Bewältigung formalwissenschaftlich gleichartigen Stoffes" befähigt. Daraus ergibt sich, "daß die Aneignung des zur Arbeit erforderlichen Wissensstoffes ... selbst

zu einer Fähigkeit werden muß". Die zu entwickelnden "Kräfte" (der Seele) sind die "intellektuellen Funktionen und Dispositionen", zu denen die "Aufmerksamkeit", "apperzeptive Auffassung", "Vertiefung" und "Besinnung" ebenso zählen, wie der "Willensfaktor", und die "wertvolle Disposition zu Gefühlsverläufen", "die emotionale Seite der intellektuellen Vorgänge", "die den gesamten Arbeitsvorgang in seinen verschiedenen Phasen fördern". Nichtintellektuelle Gefühle sind das "Wahrheitsgefühl und das Verantwortungsgefühl" (GAUDIG 1917, S. 86f.). Die "Kraft" erscheint endlich auch als jene Disposition, "die sich auf den persönlichen Charakter der Bildungsarbeit bezieht". Der ist der "sich frei aus sich heraus bestimmende Mensch", der "die Kräfte seiner Natur zur Verwirklichung des Ideals seiner Individualität" zusammenfaßt, der seine Tätigkeit ohne Fremdimpulse, aus eigenem Antrieb vollzieht. "In eigener Kraft arbeiten können, das ist persönliche Arbeitsdisposition" (S. 87f.). Diese zu erreichen ist Aufgabe der Schule, sie wird ausschließlich durch das Prinzip der Selbsttätigkeit erreicht. Das dritte Ziel der Persönlichkeitsbildung stellt für Gaudig die Entwicklung einer "Technik" dar. "Technik" meint "die Kunst der Verwertung der Kraft", die "Technik der geistigen Arbeit". Die "Kunst der Kraftbetätigung" meint auch nicht nur äußere Kraftbetätigung, "es kann sich auch um die Form der inneren Tätigkeit handeln" (DERS. 1923, S. 32). Obwohl nach Gaudig der "Schulneuling" die Fähigkeit zu freiem Tun schon mitbringt, "bedarf es einer planmäßigen Erziehung zur Selbsttätigkeit", damit "der Schüler die Arbeitstechnik gewinnt". Daraus wuchs die Maxime: "Der Schüler muß Methode haben. Dem Lehrer aber muß die Methode, seinen Zögling zur Methode zu führen, eigen sein". Bereits das Erlernen der Technik "muß im Geist der Selbsttätigkeit erfolgen". Dabei unterschied Gaudig als "Stufen" das "Vormachen des Lehrers", das "Nachmachenlassen", das "Einüben" und "den krönenden Abschluß bildet das freie Arbeiten" (DERS. 1917, S. 90).

Die "Arbeitsschule" Gaudigs ist durch diese Aufgabe bestimmt: Zur freien, geistigen, selbsttätigen Arbeit führen. Denn für ihn ist "nur dann, wenn selbsttätig gearbeitet wird, ... Arbeit" (DERS. 1963, S. 11). Die Schule nach diesen Grundsätzen organisieren ist wiederum eine Frage der "Technik", das Problem

des planmäßigen Aufbaus der Schule. "Technik" war auch die Organisation des "freitätigen Klassenunterrichts". (70)

Um das Ziel der "freien geistigen Tätigkeit" zu erreichen, hat die Schule einmal die *Hausarbeit* zur Verfügung. Für GAUDIG waren "Hausaufgaben" ein unersetzliches Erziehungsmittel" für die Persönlichkeitsbildung. "Die Hausarbeit bietet in vollem Maße die Lage, in der die freie Tätigkeit sich entfalten kann ..., bei der alle Fremdhilfe als ausgeschlossen zu denken ist" (1917, S. 93). Der Schüler ist ohne Einfluß von Lehrer, Mitschüler, Klasse. Er selbst bestimmt die Zeit und das "Arbeitsklima". Für Gaudig stellte sich "in der freien häuslichen Arbeit ... die am meisten von dem Einfluß der Schule emanzipierte und darum eine für die Kultur der Selbsttätigkeit äußerst wichtige Arbeitsform dar" (S. 95).

Der Situation der häuslichen Arbeit "wesensverwandt" sah Gaudig die "*Arbeitsstunden*" der Schule. Sie sind durch "die Auflösung der Klasse in Individuen" charakterisiert und "erziehen .. für die Arbeit zu Hause". Diese Arbeitsweise "kann freie, selbsttätige, individuelle, persönliche Arbeit sein und kann zu solcher erziehen". Damit wird die gewünschte "Gesamtdisposition" geschaffen. Deshalb forderte Gaudig "diese Form der Arbeitsschule für alle Fächer (71) auf allen Stufen" (S. 96).

Die Arbeitsstunden verlangen vom Lehrer eine der Sache dienliche Gestaltung. Er enthält sich "jeder Beeinflussung der Einzelschüler" bis hin zur "*Freiheit der Aufgabenstellung*" und zur Kontrolle der Arbeitsergebnisse (S. 98). Die "Arbeitsstunde" ermöglicht vielfache Differenzierungen bis hin zur "*Arbeitsteilung mit nachfolgender Arbeitsvereinigung*", in der sich "die Möglichkeit der Individualisierung und Personalisierung der Arbeit" anbietet (S. 99). In der "Arbeitstunde" dominiert das "*freie Gespräch*" der Schüler mit dem Ziel: "Verselbstän-

(70) Vgl. GAUDIG (1920).

(71) KERSCHENSTEINER hielt nicht alle Fächer für gleichermaßen geeignet, die Selbsttätigkeit zu fördern und kritisierte Gaudig, er habe die Probleme der Arbeitsschulidee "gerade in jenen Unterrichtsfähern zu lösen versucht, die am aller ungeeignetsten sind zur Selbstprüfung und Erziehung zur sachlichen Einstellung, ... nämlich im deutschen Aufsatz, deutscher Literatur und Geschichte" (1964, S. 57).

digung der Arbeit bei der größtmöglichen Zahl von Schülern" (S. 106). Da im "freien Gespräch" nicht der Lehrer, sondern die Schüler die Fragen stellen, gewinnt der Unterricht die Form der "Unterhaltung" und dient der "Kunst des Gesprächs".

Die Frage stellte für Gaudig "eine Naturform, eine Lebensform geistiger Energie" dar, die vom "Fragetrieb" über den "Frage-willen" zur "Problemfrage" entwickelt werden muß, von der Einzelfrage zur Fragereihe. Deshalb "ist die Frage für die Persönlichkeitserziehung nicht nur ein wertvolles Mittel der intellektuellen Entwicklung, sondern eine um ihrer selbst willen eminent wertvolle Lebensäußerung, in der sich nicht allein das Erkenntnisverlangen, sondern auch sehr oft das Gefühls- und Willensleben der Seele äußert" (S. 109f.). Deshalb ist die Frage "für die Erziehung ... wegen ihrer Bedeutung für das Innenleben des Kindes in seinem Total von Wert. Erst in zweiter Linie steht .. ihre technische Bedeutung für die Entwicklung der Intellektualität" (S. 111).

Die Schülerfrage und die Frage, die der Schüler an sich selbst stellt, gewinnen in Gaudigs Idee der "freien Selbsttätigkeit" höchsten Wert, sie sind Zeichen funktionierender Selbsttätigkeit. (72) Darin lag denn auch die eigentliche Schwierigkeit im Konzept Gaudigs, "die Frage in die ja freie Tätigkeit des Schülers zu bringen... Um solche Schülerfragen erwarten zu können, mußte man aber voraussetzen, daß schon im Stoff selbst Denkanreize gegeben sind: eine Auffassung, die mehrfach ... mit guten Gründen bestritten worden ist" (ODENBACH 1962, S. 383).

In Gaudigs Diskussion der "Technik" wurde eine von ihm vorgenommene Trennung von intellektueller und technischer Bildung deutlich. Der "manuelle Unterricht", die "handgreifliche" Arbeitstechnik, war für Gaudig von weitaus geringerer Bedeutung

(72) Die Frage des Lehrers ist das fragwürdigste Mittel der Geistesbildung und "der ärgste Feind der Selbsttätigkeit" (GAUDIG 1963, S. 46). Fragwürdig und mehr oder weniger willkürlich erscheint aber auch Gaudigs Fragetechnik und -theorie. Zahlreiche Autoren erschien sie als unechte Fragehaltung. Zum Problem vgl. u. a.: AEBLI (1961); BLOCH (1969, S. 158-235); COPEI (1930); KAWOHL (1929); MÄNNCHEN (1935); SALZMANN (1977); SCHIEFELE (1963); SCHLECHT-WEG (1929); TUMLIRTZ (1919b).

als für Kerschensteiner. (73) Nur zur intellektuellen Bildung bediente er sich der "Technik der selbständigen geistigen Arbeit" und der "selbsttätigen Anwendung der jeweiligen Technik auf ein neues Arbeitsgebiet". Als didaktische Hauptform dieser "Arbeitsschule" ergab sich dabei jene "*Gruppenaussprache-Methode*", die auf Gaudigs Betonung der Schülerfrage und gegenseitigen Schülerbefragung beruht. Darin lag seine "Technik", seine spezifische Ausprägung der "Arbeitsschule" (KAUTZ 1953, Sp. 216).

Als *Interesse* muß im Konzept Gaudigs jene "innenliegende Gesinnung" angesehen werden, die durch die wiederum aus dem "Innern kommende Kraft" in Aktion gesetzt wird und das Individuelle der Person ausmacht, wodurch das Individuum zur Person wird. Gaudigs Interessenbegriff ist in der starken Betonung von Schülerfrage, freier Aussprache, dialektischer Gewandtheit und im assoziativen Gedankenspiel enthalten und meint entschieden jeweils das *Gegenteil von Rezeptivität*. So sehr sein Begriff vom "Erarbeiten" von dem Kerschensteiners abweicht, so sehr ist er mit ihm einig in der Notwendigkeit des "Erlebens" im Bildungsvorgang. Zuförderst scheint das *Spontaneitätsprinzip* zu stehen: Eine Überwindung der Arbeitsmühe in eine Leichtigkeit, in eine Lust spielender Arbeit, eine Selbstvergessenheit und ein Versenken in beseeltes Lernen, das nicht mehr der Motive aus dem Zweck bedarf, wie es EGGERS-DORFER beschrieb (1950, S. 56).

Der Interessenbegriff bei Gaudig fand jedoch auch zurückhalten-dere Beurteilungen. Karl Heinz BLOCH meinte, Gaudigs Schülerfrage habe "viel mit Kunst und Technik zu tun", sei aber ein "Ausdruck eines bewußt wirkenden Willens, Ergebnis eines ausdrücklichen Entschlusses". Insofern geht es nicht um "ein Getrieben-Werden von innen her, ... sondern um ein bewußtes Sich-*Antreiben*" (1969, S. 180).

Nicht nur die Schülerfrage wirft Probleme auf. Das Problem wird

(73) Kerschensteiner hatte auf Denkopoperationen hin analysiert und war der Überzeugung, daß "der zielgerichteten manuellen Arbeit die gleiche Kraft zur Denkerziehung inne wohnt wie der zielgerichteten geistigen Tätigkeit". Bei Kerschensteiner findet sich für diese Denkopoperation nie der Ausdruck Arbeit. Gerade das aber ist für Gaudig und seine Schule (Scheibner) Arbeit (ODENBACH 1962, S. 383).

auf breiterer Ebene ebenso sichtbar. Interesse ist die Kraft, die zur "freien geistigen Tätigkeit" antreibt, die eigene Kraft, die aus dem Eigenwesen von selbst hervorbricht. Sie ist das Verlangen nach Erkenntnis, ein Verlangen, die Probleme der Gegenstände zu ermitteln, eine Themenwahl zu treffen - und das alles ohne fremden Einfluß. Das Interesse ist die Freude an den Stoffen und an der Arbeit, die Freude am Wissenszuwachs, die Lust an der eigenen Entwicklung. Interessen sind jene Motive, die als Gefühle die Bildungsgesinnung tragen. GAUDIG war sich dennoch sicher, daß die "Arbeitsschule" "für ihre Arbeit das Interesse, den Willen und die Kraft der Kinder gewinnt" (1917, S. 124). Er hoffte auch, "den kindlichen Fragetrieb für die Aufgaben der Schule veredeln zu können" (BLOCH 1969, S. 183). Eine Fragetechnik freilich, die handwerksmäßig verwendet würde, könnte nur gelegentlich spontanes Interesse wecken, dem Schüler aber eine persönliche, in die Tiefe gehende Auseinandersetzung auch gründlich verbauen (S. 184f.).

Im großen und ganzen ist Gaudigs Interessenbegriff mit dem seiner Zeitgenossen identisch, auch wenn er den Begriff eigentlich nicht explizierte und ihn auf das "Konzept der freien geistigen Tätigkeit" übertrug: Interessen sind eine innere Kraft und gegenstandsbezogen; der Gegenstand induziert Fragen und weckt von sich aus im Subjekt Interesse; es "lebt" in "freier Selbsttätigkeit".

7.3 OTTO SCHEIBNER

Otto Scheibner, (74) der eigentliche Theoretiker der "freien geistigen Schularbeit", engte Gaudigs System und die "Arbeitsschule" schließlich völlig zu einer *formalen Theorie geistiger Arbeit* ein. Er untersuchte die *Grundformen des Arbeitsvorganges* psychologisch und unterschied schließlich fünf Stufen des Ar-

(74) Otto Scheibner (1877-1961), von 1901-23 Lehrer bei Gaudig am Lehrerinnenseminar in Leipzig, dann bis 1932 Professor für Pädagogik an der Universität Jena.

beitsprozesses.

1. "Es wird ein *Arbeitsziel* gesetzt oder eine gestellte Arbeitsaufgabe in den Willen aufgenommen und erfaßt.
2. Es werden die *Arbeitsmittel* aufgesucht, bereitgestellt, auf ihre Verwendbarkeit geprüft, ausgewählt und geordnet.
3. Es wird ein *Arbeitsweg* als Plan entworfen und Arbeitsabschnitte gegliedert.
4. Es werden die einzelnen *Arbeitssteile* und Arbeitsschritte als in sich selbständige Teile *ausgeführt* und in Verbindung gehalten.
5. Es wird das *Arbeitsergebnis* erfaßt, besehen, geprüft, beurteilt, gesichert, eingeordnet und ausgewertet" (SCHEIBNER 1922, S. 40).

Für Scheibner waren mit seinem allgemeinen Arbeitsprinzip (wie für Gaudig) alle Gebiete zugänglich. Auch er nannte alle geistigen Prozesse "Arbeitsvorgänge" und jeder einzelne Schritt hieß: "Arbeit", obwohl von manueller Arbeit dabei keine Rede war.

Es war nahezu zu einer Umkehrung von Kerschenssteiners Ansatz gekommen, wobei der Kernbegriff "Arbeit" seine Konturen verlor. Nach Karl ODENBACH ist in Scheibners Stufen "der Begriff 'Arbeit' so unspezifisch und ungewichtig geworden, daß man das Bestimmungswort Arbeit überall weglassen kann, ohne daß sich an den Stufen etwas ändert" (1962, S. 383).

7.4 RICHARD SEYFERT

Neue Impulse erhielt die "Arbeitsschulbewegung" noch einmal durch Richard Seyfert (75) mit einer Verbindung zu der von ihm geschaffenen Interpretation des Bildungswesens. (76) Seyfert

(75) Richard Seyfert (1862-1940), Volksschullehrer, Seminarlehrer und -direktor, Schulrat, Ministerialrat, 1919-20 sächsischer Kultusminister, wiederholt Landtagsabgeordneter, 1923-31 Professor für Pädagogik an der Technischen Hochschule Dresden.

(76) Unter seiner Einflußnahme erhielt die "freie geistige Schularbeit" Eingang in die "Richtlinien" des Preußischen Unterrichtsministeriums für Volks- und höhere Schulen und behielt solange eine "offizielle" Geltung, bis der Nationalsozialismus die methodischen Reformbewegungen mit seinen politischen Ideen beiseite schob.

versuchte in gewissem Sinne eine *Synthese der Auffassungen von Kerschensteiner und Gaudig*. (77) Seine "Methode" war das "*schaffende Lernen*". "Das Wort Schaffen ... meint zunächst und zu-
meist ein wirkliches Tätigsein, ein Tätigsein mit der Hand... Schaffen bedeutet aber auch geistiges Tätigsein" (SEYFERT 1963, S. 107f.).

Seyfert ging es um "*volkstümliche*" Bildung. Er war der Überzeugung, daß man ein "volkstümliches und ein wissenschaftliches Denken und demgemäß eine volkstümliche und eine gelehrte Bildung" unterscheiden solle (ODENBACH 1962, S. 386). Da sich beide nicht ausschließen, hielt er es für verantwortbar, in der Volksschule nur "volkstümliches" Denken und "volkstümliche" Bildung anzustreben. (78)

Für SEYFERT war es ein Irrtum, "die wissenschaftliche Ausbildung als schlechthin allgemeine Bildung zu fordern. Besonders irrig ist es, die Volksschule in dem Sinne als Elementarschule zu betrachten, daß sie die Elemente der Wissenschaft zu lehren hätte. Eine Elementarbildung ... ist etwas wesentlich anderes, nämlich eine schlichte, volkstümliche Bildung" (1936, S. 3). Wissenschaftliche Bildung sollte nur dem die entsprechende Bildung sein, dem Wissenschaft Beruf ist.

Seyfert hielt - wie Kerschensteiner - den stärksten Bildungsgewinn durch "handlich" zugängige, praktische Erfahrungen für erreichbar. Der unmittelbare Umgang mit den Sachen sollte deshalb als ein wesentlicher Weg für die Entwicklung kindlicher Kräfte beschritten werden. In seinem Hauptwerk "Die Unterrichts-
lektion als Kunstform" (1904) legte er die Gedanken nieder: "Wir lernen .. das meiste von einer Sache, wenn wir mit ihr handelnd tätig sind, wenn wir damit hantieren". Von der Schule verlangte er: "Das Lernen des Kindes muß mit der Arbeit verbunden werden. Nicht bloß die Sinne und der Verstand, sondern auch

(77) In Seyferts Werk finden sich Anteile von Kerschensteiners "Berufsarbeit", Gaudigs "Selbsttätigkeit", aber auch Pestalozzis "häuslicher Arbeit".

(78) "Eine echte Volksbildung muß sich an den Möglichkeiten und geistigen Voraussetzungen orientieren, mit denen der schlichte Mann, der werktätig Schaffende sein Alltagsleben führt, seine Berufsaufgabe bewältigt, seinen allgemeinen Umgang mit Menschen und Sachen pflegt, seine Mußezeit verbringt, seinen Schönheitssinn entwickelt und seine Lebens- und Weltanschauung bildet" (ODENBACH 1962, S. 387).

die Hand und die körperliche Tätigkeit müssen beim Lernen in Anspruch genommen werden". Hatten Kerschensteiner (79) und vor allem Gaudig (80) gefordert, daß das Kind selbsttätig lernen soll, so verlangt SEYFERT: "*Das Kind soll schaffend lernen*" (1920, S. 29f.).

Die Forderung nach "schaffendem Lernen" hieß für Seyfert: "Das Kind soll, wo immer es nur angeht, tätig sein nicht bloß innerlich, sondern auch äußerlich mit Körper und Hand. Der Begriff des Schaffens deutet darauf hin, daß die Handtätigkeit, durch die etwas Wirkliches hervorgebracht wird, wesentlich an dieser Art des Lernens ist" (DERS. 1912, S. 406).

Dem Lehrer wies Seyfert die Aufgabe zu, "dem, was das Kind lernen soll, eine solche Form zu geben, daß wirkliches Tätigsein, auf das sich der Lernvorgang gründen kann, dabei möglich ist" (DERS. 1963, S. 108). Er gliederte deshalb die *Lerneinheit* in

- "Einstimmung und Zurüstung",
- "Erarbeitung des Neuen und Einarbeitung in den vorhandenen Gedankenkreis" und
- "Verarbeitung" (S. 110).

In allen drei Abschnitten ist der Schüler selbsttätig und arbeitsteilig aktiv und verschiedene Lernformen wechseln einander ab. (81)

Für Seyfert stand außer Zweifel, daß jenes Lehrvorhaben das richtige ist, "das die *Selbsttätigkeit* der Kinder gewähren läßt" (DERS. 1930, S. 17). Die Legitimation dafür nahm er aus der An-

(79) Seyferts "Arbeitsschule" "ist .. nicht die Kerschensteiners, der über die Versittlichung des Berufs zu einer Erneuerung der Staatsgesinnung führen will. Seyfert setzt breiter bei dem vollen, ungeteilten Leben an, bei der vorrationalen und vorwissenschaftlichen Welt, aus der auch erst alle Wissenschaften leben und gespeist werden" (ODENBACH 1962, S. 388).

(80) Seyferts "Selbsttätigkeit" "ist nicht die der 'Freitätigkeit', die den individuellen Entwicklungsbahnen der sich entfaltenden Persönlichkeit folgt, sondern sie wird im Schaffen gebunden an die konkreten Lebensverhältnisse des schlichten, jedoch keineswegs oberflächlichen Menschen" (ODENBACH 1962, S. 388).

(81) SEYFERT unterschied vier Lernformen:

1. "Das Erlernen. Ergebnis: das 'Bringen',
2. Das Kennenlernen. Ergebnis: das Wissen,
3. Das Erkennenlernen. Ergebnis: das Einsehen,
4. Das Verarbeitenlernen. Ergebnis: das geistige Beherrschen, das Können" (1963, S. 108).

nahme eines "Lerntriebes" und "Lernwillens". Eine Komponente dabei ist neben *Neugier* und *Neigung* das *Interesse*. "Aus Anlagen und Neigungen ... entwickeln sich - unter dem Einfluß der Umgebung, des Milieus, und der pfleglichen Einwirkung der Erzieher, auch der Schule - die Interessen des Menschen" (S. 83). Er interpretierte Herbarts Interessenbegriff als Form des Wertbewußtseins und folgte ihm in dieser Auffassung. (82)

Für Seyfert wirkten "kräftige Interessen" wie *Anlagen* und beruhen auf diesen. Seine Erfahrung lehrte ihn, "daß die Interessen *von außen erregt* werden können", vom Lehrer geweckt, gepflegt und gefördert werden sollen. In seiner Vorstellung von *Interessenförderung* ist auch etwas von Herbarts "*vielseitigem Interesse*", wenn er es für natürlich hält, von der "Totalität" auszugehen, da er es für das Normale ansah, "daß alle Funktionen als Anlagen vorhanden sind", und versucht werden muß, "sie gleichmäßig zu wecken und zu fördern" (S. 84). Die "Vielseitigkeit" entspricht nämlich der Natur des Kindes.

Eine Beschränkung der Bildungsinhalte im Sinne einer "volkstümlichen Bildung" sah SEYFERT nicht im Widerspruch zur Auffassung vom "vielseitigen Interesse", "denn es gilt, auch den kleinsten Stoffausschnitt so auszuwerten, daß alle Seiten des Menschen zu ihrem Rechte kommen" (1930, S. 432).

Mehr oder weniger unausgesprochen hatten Interessen auch eine "innere" Komponente. "Interesse erinnert ... an den Enthusiasmus, der aus einer die Gesinnung erregenden Erkenntnis heraus zum Handeln treibt". Seyfert folgte Herbart jedoch nicht in der Annahme, daß Interesse aus der Erkenntnis hervorgehe. Er hielt Interesse als etwas Ursprünglicheres, das "oft auch bei wenig klarer Erkenntnis besonders stark" ist (ebd.).

Das Interesse hat bei Seyfert seinen Ausgangspunkt (auch) schon im "Vorrationalen", "was in Kerschensteiners Definition der bis ins letzte hinein intellektualisierten Arbeitsvorgänge

(82) Nach Herbart ist für SEYFERT das Interesse "eine Haltung, die aus geistiger Arbeit hervorgeht, nicht das bloße Ergreifensein von einer Sache, sondern der Zustand lebendigen Strebens, noch mehr über die Sache wissen zu wollen, sich noch tiefer in sie zu versenken, sich in den Dienst der erkannten Idee zu stellen, sich der gewonnenen Überzeugung entsprechend sittlich, sozial, religiös zu betätigen" (1930, S. 432).

fehlt: das irrationale Moment, das im ganzheitlichen Lebensbezug des Schaffens mitschwingt, das noch im einfachsten Vorgang des 'Denkens mit der Hand' mitspielt, im Begreifen durch Begreifen" (ODENBACH 1962, S. 388).

Interesse muß aber vor allem "*als geistige Haltung erstrebt werden*". Es entwickelt sich im Kind stufenweise. Von "interessierter Neugier", von Spannung, die vom Spiel, außerschulischer Erfahrung, äußeren Erfolgen herrühren, hin zur "reinen" Form, "nur der Sache geltend und nur von der Bildungsidee her" getragen. So wurde Interesse für SEYFERT zum "*Bildungswillen*", der ihm als Ziel des Unterrichts vorschwebte (1930, S. 432).

7.5 WEITERFÜHRENDE VERSUCHE

Die "Arbeitsschulbewegung" verlor, wie die gesamte reformpädagogische Bemühung, mit dem Jahr 1933 ihren Einfluß. Nach 1945 wurde das eigentliche Anliegen kaum wieder diskutiert. Die Fragestellungen der Schulreform waren in neue Konzeptionen eingegangen.

Der Begriff "Arbeit" war jedoch so weit "verallgemeinert", daß er für rein geistige Unterrichtsvorgänge anwendbar wurde. Der Schüler soll relativ selbständig zum Ziel kommen. Das Beherrschen von geistigen Arbeitstechniken gilt als notwendig, damit Einzelarbeit möglich und Erziehung durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit geschehe. Das Wesen und die Bedeutung einer echten Fragehaltung wurde neu bestimmt. Nicht das Objekt stellt "von sich aus" Fragen, sondern die individuelle Fragehaltung des Subjekts baut aus Eindrücken das Objekt auf. Damit ist die Frage auch als Ausdruck des Interesses bestimmt.

Der manuell betonte "Arbeitsunterricht" Kerschensteiners erfuhr dahingehend eine Weiterführung, daß er nicht bei der Planerfüllung sein Arbeitsziel erreicht hat, sondern wenn er ein vitales Bedürfnis erfüllt. (83) Die Ernstsituation verändert die kindliche Spielwelt zur Arbeitswelt der Erwachsenen und begrün-

(83) Vgl.: BLÄTTNER (1937).

det Verantwortungsfähigkeit.

Die Weiterführung - oder Vollendung - des "Arbeitsschulgedankens" erreichte spezifische Formen. So im sogenannten "*Vorhaben*", (84) der gemeinsamen Arbeit an einem Werk, "dessen Vollendung von der Klassengemeinschaft aus einem echten Bedürfnis des kindlichen Lebens gefordert wird, eine Arbeit, die 'ein Bedürfnis befriedigt, eine Hilfe leistet, eine Not behebt'" (ODENBACH 1962, S. 470).

Der "*Lebenspraktische Unterricht*" sucht im Sinne des "Arbeitsunterrichts" die Schüler für die Aufgaben des praktischen Lebens vorzubereiten.

Die "*Sachkunde*" schließlich stellt nach den Vorstellungen von Carl SCHIETZEL (1960) eine "volkstümliche" Bildung dar, die "das Denken der Sprache, das Denken der Hand und das Denken des Auges als spontanes, schöpferisches (produktives) Denken" aktivieren will (ODENBACH 1962, S. 472).

Die Idee der "Arbeitsschule" ist damit "eingeschmolzen" in neue Begriffe und Theoriegebäude und auch zu einem gewissen Abschluß gelangt (S. 466ff.).

7.6 ZUSAMMENFASSUNG

Die Reformpädagogik und im besonderen die "Arbeitsschulbewegung" haben die seit Rousseau und Pestalozzi geltende Einsicht, dem Kind umfassende Möglichkeiten einzuräumen, damit es den Vorgang seiner Bildung entscheidend mitbestimmen könne, neu entdeckt und Geltung verschafft. Die vielgestaltigen Einzelprogramme tragen den gemeinsamen Zug, "die erzieherischen Maßnahmen von der Situation des Kindes her zu überwinden und dessen eigenes Streben nach freier Lebensbewältigung ernst zu nehmen, es anzuregen und helfend zu unterstützen" (SCHWAGER 1960, S. 66).

Die Kritik an der Praxis des Herbartianismus, der "Selbsttätig-

(84) Vgl. u. a.: HAASE (1932); KRETSCHMANN (1948); REICHMANN (1964).

keit" des Kindes werde in der Schule nicht Raum gegeben, trifft einen grundsätzlichen Wesenszug der Schule und bleibt über den historischen Anlaß hinaus bestehen. Die Forderung nach "Selbsttätigkeit" ging von der Überzeugung aus, daß eine Tätigkeit nur dann bildend wirke, wenn die "Nötigung" dazu aus dem Selbst des Schülers kommt (vgl. KERSCHENSTEINER 1964, S. 179). Als Voraussetzung für wirksame Bildungsbemühungen wird die Bereitschaft des Schülers angesehen, sich einer Sache hinzugeben, mit Interesse Bereiche aktueller Lebensbewältigung anzugehen. Dadurch wird die Frage nach der Berechtigung von Lehr- und Bildungsplänen aufgeworfen. Das Prinzip der "Selbsttätigkeit" verlangt, daß die Schule die Interessen des Schülers zum Ausgangspunkt von Bildungsvorhaben nehme und Inhalte aufnehme, die der "Selbsttätigkeit" Raum geben. Die Schule soll sich den Problemen des gegenwärtigen Lebens öffnen und dem Kind in dessen tätiger Auseinandersetzung mit seinem Leben jene Hilfe bieten, die es fordert.

Diese Forderung macht eine Spannung zwischen "freiem Bildungserwerb" und dem eigenen Bildungsweg der Schule deutlich, der den Schüler auch ins Leben zu führen versucht, jedoch in vorbereiteten Schritten einen übergreifenden Sinnzusammenhang vermitteln möchte, in dem sich der Geist mit bleibendem Interesse betätigen kann. Diese Kritik der Reformpädagogik stößt an die Fundamente der Schule; ihr radikal folgen hieße, den eigengesetzlichen Aufbau der Schule aufgeben.

Dieses theoretische Spannungsverhältnis von "Selbsttätigkeit" und "Bildungsplan" verlangt nach praktischem Ausgleich. Die Ausprägungen der "Arbeitsschule" stellen die unterschiedlichen Kompromisse dar, wie ihre Repräsentanten den Ansprüchen beider Seiten gerecht zu werden suchten (vgl. SCHWAGER 1960, S. 67f.). Dieses Problem bleibt jeder Generation neu zur Lösung aufgeben.

8 INTERESSE ALS SPEZIFISCHE HANDLUNGSBEDINGUNG

DAS PÄDAGOGISCHE INTERESSENKONZEPT VON HANS SCHIEFELE

8.1 RÜCKBLICK

Seit Georg Kerschensteiner gab es keine nennenswerten Versuche, eine pädagogische Interessentheorie zu schaffen. Zwar galt Interesse immer als "ein zentraler Begriff der Unterrichtstheorie" (SAUER 1976, S. 236), aber faktisch bedeutet der Begriff bis in die Gegenwart "nur eine Beschreibung von Handlungsweisen" oder auch von "mitgeteilten Erlebnisweisen" (OERTER 1980, S. 102).

Der Begriff des Interesses hatte seit der Jahrhundertwende zunehmend auch in der Psychologie Beachtung gefunden. Zunächst wurde Interesse dort vor allem mit dem Gefühl identifiziert, (1) "bedingt vor allem durch das Weiterschleppen hedonistischer und utilitaristischer Elemente der .. Assoziationspsychologie des 18. Jahrhunderts", wie Hartmut NEUENDORFF meint (1973, S. 20f.). Obwohl im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts der Interessenbegriff in dieser Bestimmung eine "einflußreiche Stellung" in der Psychologie erhalten hatte, schied er in der folgenden Zeit aus der "grundwissenschaftlichen Diskussion" eigentlich wieder aus, und blieb lediglich "in angewandten Bereichen der Psychologie (Pädagogische Psychologie und Berufspsychologie)

(1) Angeregt durch die Philosophie Max Schelers (vgl. oben) hatte die Psychologie allgemein damit begonnen, den Phänomenen der Gefühlswelt systematisch Beachtung zu schenken. Die Auseinandersetzung wurde zugleich mit der Wertproblematik geführt und fand mit diesen beiden Komponenten Eingang in die Interessendiskussion.

Schon Herbart hatte einen Zusammenhang von Interesse und Begehren erkannt und auch Ziller hatte dem Interesse einen Gefühlscharakter zugeschrieben. Als konsequentester Verfechter einer "Gefühlstheorie" im Interessenbereich gilt Wilhelm Ostermann (1850-1922), für den Interesse ein "Wertgefühl", ein "Wertbewußtsein" oder eine "Wertschätzung" darstellte. Namhafte Pädagogen folgten dieser Richtung: August HÜTHER (1914); Wilhelm JERUSALEM (1912); Hermann KERN (1893); Eduard MARTINAK (1896); Ladislaus NAGY (1912); Wilhelm REIN (1912); Otto TUMLIRTZ (1919a); Georg WUNDERLE (1913) u. a. Den theoretischen Hintergrund bildete vor allem die psychologisch begründete Wertphilosophie von Christian von Ehrenfels, Theodor Lipps, Alexius Meinong, Hugo Münsterberg, William Stern, Wilhelm Wundt u. a.

erhalten", da Interesse als "eine (erworbene) Disposition ... nicht in den Bereich der Motivation" gehöre, die "sich lediglich auf dynamische Funktionen" bezieht (TODT 1978, S. 11). Wohl "entdeckten" verschiedene Wissenschaftler auch immer wieder einmal das Interesse als eine "fundamentale Kategorie" der Psychologie, aber es gelang nicht, eine übereinstimmende Abgrenzung des Begriffs gegenüber anderen (z. B. Einstellung, Motiv, Bedürfnis, Gesinnung, Valenz, Wert u. a.) Begriffen, sodaß er weiterhin eine sehr unklare Rolle spielt (vgl. GRAU-MANN 1965; ROHRACHER 1976, S. 448).

Karl MIERKE (1958) beklagte, daß die Psychologie keinen einheitlichen Begriff für das Interesse gefunden habe und die Definition von der "thoretischen Heimat" des jeweiligen Autors abhängt. (2) In der Pädagogischen Psychologie wurde in dieser Zeit das energetische Element menschlichen Verhaltens ausschließlich in der Richtung der Motivationstheorie beobachtet und beschrieben. Der Begriff "Motiv" schließt dabei im wesent-

(2) Vom *phänomenologischen* Standpunkt aus sind Interessen "entweder ein Streben nach Erweiterung des Erlebnis- und Erkenntnishorizontes oder nach Wertgewinn". Interesse ist gleichbedeutend mit Aufmerksamkeit und gibt dem Leistungswillen eine Richtung. "Es besteht also ein Kausalverhältnis zwischen Interesse und Leistung". So gibt es ebensoviele Arten bzw. Formen des Interesses, als es "Erlebnis- und Leistungsbereiche, Erkenntnisgehalte und Wertgerichtetheiten" gibt. Eduard Spranger, Gordon Willard Allport und Ludwig Klages schufen auf solcher Grundlage Einteilungskonzepte für Interessen (MIERKE 1958, S. 354).

Aus *funktionspsychologischer* Perspektive ist Interesse ein "endogener oder exogener Faktor, der seelische Dispositionen zu funktionalisieren und der individuellen Antriebsstrukturen gestalthafte Prägnanz zu geben vermag". Die Betätigung der Interessen, der seelischen Funktionen, ist "von Gefühlen der Lust oder Unlust, der Spannung oder Erregung begleitet", welche auf die Objekte projiziert, einen spezifischen "Anreizcharakter" auslösen können, wie die Ausbildung von Funktionen objektbezogene Neigungen und Interessen aufzubauen vermag (S. 354f.).

Eine *genetisch* orientierte Psychologie geht von "Urinteressen" des Menschen aus, die sich in elementaren Trieben, Affekten und Bedürfnissen äußern, und einer phasenspezifischen Entwicklung der Interessen, in der die Interessen diverse Funktionen übernehmen (z. B.: Selbsterhaltung, Orientierung, Triebfedern und Motive des Verhaltens, intellektuelle Ertüchtigung, Ausweitung des Erkenntnishorizonts u. a.) (S. 356).

Unter *strukturpsychologischem* Gesichtspunkt werden Interessen "in sich selbst wohl strukturiert und zudem bestens in das Gesamtgefüge der geistigen Persönlichkeit eingegliedert(e)" "Eigenstrukturen" der Person verstanden (S.357). Vom *behavioristischen* Standpunkt aus sind Interessen "nach ihren beobachtbaren Indizes" definiert (TODT 1978, S. 10), letztlich aber doch wieder funktionalistisch begriffen als spezifische Reizqualitäten im Sinne der Reiz-Reaktions-Theorien verstanden (vgl. SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 13f.).

lichen neben dem energetischen auch ein rationales Element ein, welches zielgerichtet und damit für den Pädagogen den veränderbaren, beeinflussbaren Teil darstellt. Jene "Verhaltensinitien, die nicht zielgerichtet, sondern von verfestigten Haltungen her bedingt sind" und in der Terminologie als "Einstellungen" bezeichnet werden, "ist das im Individuum wirksame Teilprinzip der Motivation, das durch Vererbung schicksalhaft gegeben oder als verfestigte Erwerbung eine vorlaufende Bedingung für das Verhalten darstellt" (SCHIEFELE 1964b, S. 463).

In der Weiterentwicklung pädagogisch relevanter Motivationszusammenhänge gewann in jüngster Vergangenheit das Konzept der *Leistungsmotivation* besondere Bedeutung. (3) Die Kritik am "Konstrukt der Leistungsmotivation" setzte einerseits durch die Erweiterung der Theorie ein, (4) andererseits treten die Defizite dieser Theorie zu Tage, wenn sie unter Kategorien betrachtet wird, die für pädagogisches Denken (Ziel- und Wert-Aspekt, Methoden von Erziehung und Unterricht) konstitutiv sind.

(3) Die Leistungsmotivationsforschung wurde auf dem Hintergrund der Motivationstheorie von David McClelland entwickelt, der für ein Motiv die "erfahrungsabhängige Verknüpfung der Erwartung einer Affektänderung mit bestimmten Auslösebedingungen" als grundlegend ansieht und Motive durch "Inhaltsklassen von Erwartungen" abgrenzt. "Für die Leistungsmotivation beziehen sich diese Erwartungen positiver oder negativer Affektänderungen auf das Erreichen oder Nicht-Erreichen des individuellen Gütemaßstabes. Je nachdem, ob Hoffnung auf Erfolg oder Furcht vor Mißerfolg durch eine Situation aktiviert wird, resultiert aufsuchendes oder vermeidendes Verhalten" (KONRADT/MÜNKEL 1971, Sp. 423). Die Theorie der Leistungsmotivation wurde von John W. Atkinson und Heinz Heckhausen weiterentwickelt. Für HECKHAUSEN läßt sich Leistungsmotivation definieren "als das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in allen jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder mißlingen kann" (1972, S. 194f.). Wie bei McClelland ist der Grad ihrer Ausprägung bestimmt durch Hoffnung auf Erfolg oder Furcht vor Mißerfolg.

(4) In neueren Ansätzen gilt nicht mehr Maximierung positiver bzw. Minimierung negativer Affekte (Atkinson), sondern das Erlangen bzw. Vermeiden von Informationen über die eigene Tüchtigkeit als angenommenes Motivziel. Ferner wurden über Erfolgs- und Mißerfolgserwartung hinaus weitere "Kognitionen und kognitive Prozesse in die Theoriebildung einbezogen, insbesondere Ursachenerklärung (Attribuierung) zurückliegender und gedanklich vorweggenommener Erfolge und Mißerfolge sowie Perzeption der eigenen Begabung". Heckhausen entwickelte ein Modell, "in dem kognitive und affektive Determinanten nebeneinander stehen und Motive als Selbstbegräftigungsmodelle konzipiert sind" (MEYER 1977, S. 240). Vgl. ferner den Abschnitt "Die attributionstheoretische Wende in der Theorie der Leistungsmotivation", in: ULICH (1979, S. 22-25).

Die inzwischen von verschiedenen Seiten vorgetragene Kritik am Leistungsmotivationskonzept richtet sich aus pädagogischer Sicht vor allem gegen

1. die Behauptung einer notwendigen Koppelung von Leistung und Lernen,
2. die Annahme, "Leistungslernen" fördere allgemein die Entwicklung,
3. die undifferenzierte Verwendung des Kriteriums "Gütemaßstab",
4. die "Inhaltsgleichgültigkeit" der Tüchtigkeitsmaßstäbe, die Nichteinbeziehung von Bedingungen für das Entstehen subjektiver Tüchtigkeitsmaße, die Gleichsetzung von eigenständiger Handlungskompetenz und internalisierter Fremdbestimmung und
5. den Verzicht auf *Bedeutungsaspekte* und Wertorientierung als Bedingungen von Lernprozessen (vgl. SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 6).

8.2 INTERESSE ALS ALTERNATIVES PÄDAGOGISCHES KONZEPT

Die Mängel am derzeit dominierenden Leistungsmotivationskonzept im pädagogischen Feld ließ die "Entwicklung einer genuin pädagogischen Theorie der Beweggründe des Lernens" als notwendig erscheinen (SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 1). Diesen Versuch unternimmt gegenwärtig Hans Schiefele mit seinen Mitarbeitern vom "Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung" der Universität München. Im folgenden wird ihre "Pädagogische Theorie des Interesses" auf dem augenblicklichen Entwicklungsstand skizziert.

Schiefele und Mitarbeiter gehen von einer pädagogisch orientierten Kritik der psychologischen Theorie der Leistungsmotivation aus, nicht um "Leistungsmotive als unpädagogisch zu diskreditieren ..., sondern .. (um) in einem spezifisch pädagogischen Denkansatz, die Frage nach der Leistung des werden-den Menschen, nach Leistungsforderung, die sich an ihn richten, nach der Bedeutung der Leistungsmotivation und dementsprechender Theoriebildung anzugehen" (S. 17f.). Es wird anerkannt, daß das alte Problem der Lern-Beweggründe gegenwärtig allein unter dem Modell der Leistungsmotivationstheorie "soweit entwickelt

und empirisch abgestützt ist, daß sich aus ihr Folgerungen für die pädagogische Praxis ziehen lassen" (ebd.). Die vorgetragene Kritik und das tatsächliche Fehlen einer theoretischen Alternative verpflichten dazu, einerseits der Leistungsmotivation im Rahmen pädagogischen Denkens und Handelns den angemessenen Platz zuzuweisen, andererseits die vermißte Alternative zu schaffen.

Das zugrunde liegende *Erziehungsziel* ist beschrieben durch die Begriffe "Eigenständigkeit, Selbstverantwortung und -verwirklichung" (SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 2). Schiefele sieht das leitende Ziel der Erziehung in der "Autonomie der Person", in "personaler Selbstbestimmung". Er sieht den Menschen in einem "historisch bestimmten, sozialen Handlungsrahmen". "Selbstbestimmung" bezeichnet er als "erlernbare Fähigkeit, Beziehungszusammenhänge in der Lebensumwelt aufzugreifen, ihre Wertgrundlagen zu erfassen und in Auseinandersetzung mit ihnen nach eigenem Urteil Handlungsstandards zu entwickeln. Auf Grund personal erarbeiteter Normgeltung und kritisch geklärter Weltkenntnis handelt die mündige Person entscheidungsfähig in ihrer soziokulturellen Beziehungswelt" (SCHIEFELE 1978, S. 12).

Daraus werden *erzieherische Implikationen* abgeleitet. Erziehung hat dem Menschen zu sittlicher Selbstbestimmung in einer moralischen Ordnung zu verhelfen, die ihm selbst Verantwortung läßt. Erziehung hat dafür zu sorgen, daß die Person nicht zu fremden Zwecken benutzt werde und Selbstbestimmung nicht verhindert wird. Deshalb darf "der Erziehungsprozeß nicht so angelegt werden, daß der Heranwachsende sich vorgegebenen Normen gegenüber sieht, denen er widerspruchslös zu folgen hat" (S. 13).

Das pädagogische Konzept Schiefeles geht vom allseits anerkannten "Eigenwert der Kindheit" aus (LANGEVELD 1969, S. 60). So muß Erziehung "den Zögling .. lehren, als eigenpersönliches Wesen selbständig sein Leben zu leben" (S. 79). Der Erziehung fällt die Aufgabe zu, die "Interessen des Kindes" zu wahren (S. 60). Da Interessen eine "spezifische Lebensäußerung", ein "Humanum" ersten Grades darstellen, haben Bildung und Erziehung

die Entwicklung von Interessen zu ermöglichen, um Mensch- und Personwerdung zu gewährleisten.

So wird eine Interessentheorie zu einem Instrument der Kritik an Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, die Interessenentwicklung verhindern und zu einem Maßstab für die Verwirklichung des Erziehungsziels "Eigenständigkeit, Selbstverantwortung, -verwirklichung". Es wird davon ausgegangen, daß "Zustandekommen oder Ermangelung von Interessen bei einem Menschen .. letztlich nicht in seiner Persönlichkeitsstruktur begründet (sind), sondern .. auf seiner Beziehung zu Gegebenheiten seiner Umwelt" beruhen (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 46).

Der *Erziehungsvorgang* wird bei Schiefele als Interaktion aufgefaßt, in der Erwachsene, Heranwachsender und soziokulturelle Beziehungswelten in einer Wechselbeziehung stehen. Alle Beteiligten verhalten sich intentional, verfolgen Absichten. Pädagogische Interaktion ist auf Lernen ausgerichtet. Die Lernmöglichkeiten sind an die Bedingungen der Interaktion gebunden. Erziehung soll Lernmöglichkeiten schaffen, sodaß Erlebnis-, Erkenntnis- und Handlungsfähigkeiten des jungen Menschen angestoßen und gesteigert werden.

Aufgrund von Ergebnissen der Motivationsforschung wird *Motivation* als bedeutsamer Faktor des Lernens aufgefaßt. Motivation wird als "*handlungsleitende Aktivierung von Motiven*" verstanden und Motive "zielen auf die Verwirklichung von Werten". *Motive werden durch erzieherische Interaktionen erworben*. Die divergierende Wertorientierung des pädagogischen Feldes (Personen, soziokulturelle Beziehungswelt) bedingen Unterschiede zwischen den Subjekten und führen zu interaktionalen Spannungen. In diesem Spannungsfeld fällt der Pädagogik die Aufgabe zu, daß im Sinne von Selbstbestimmung "Wertorientierungen angeboten, (aber) nicht aufgezwungen werden". Selbstbestimmung als Ziel verlangt auch, "daß verborgene, in der Beziehungswelt eines jungen Menschen herrschende Wertrichtungen aufzudecken sind, weil sonst unerkannte Motive gelernt werden" (SCHIEFELE 1978, S. 14).

Da der Wertpluralismus allgemein verbindliche Richtwerte ausschließt, können auch Lernmotive nicht eindeutig qualifiziert werden; ist nicht zu beurteilen, ob es "gut" ist, warum etwas

gelernt, ob es "gut" ist, daß ein bestimmtes Lernmotiv erworben wird. (5) Deshalb ist "die Zielbestimmung in die Person selbst zu verlegen". Erziehung soll den Menschen also dazu anleiten, "eine Dispositionsstruktur zu erwerben, die ihn in den Stand setzt, zunehmend selbst die Ziele seines Handelns zu bestimmen" (S. 118).

Soll Leistungsmotivation ein pädagogisches Konzept sein, so ist die Frage angebracht: Ist Leistungsanforderung in Verbindung mit einem an diese Leistung gekoppeltes Ausleseverfahren (6) ein Lernmotiv, das auf Eigenverantwortung und Selbstbestimmung zielt?

Die Leistungsmotivation betrachtet "Leistung als empirisch feststellbaren Sachverhalt .., der nicht .. auf die Normpositionen hin untersucht zu werden braucht, von denen her Leistung für die leistende Person ihren Sinn bezieht". "Die Frage nach dem 'Wozu?' von Lernen und Leistung" wird dabei völlig außer Acht gelassen (SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 7). Da Leistung nur in gesellschaftlichem Zusammenhang relevant wird, (7) "sind aber keineswegs die subjektiven Positionen einer selbständigen Persönlichkeit automatisch garantiert". So kann "Leistung nicht als ein hinreichendes oder als Hauptmotiv pädagogisch verstandener Lerntätigkeit angesehen werden" (S. 2f.).

Vielmehr muß sich das Leistungsmotivationskonzept den Vorwurf gefallen lassen, "als Hilfskonstruktion zur Aufrechterhaltung des Leistungsprinzips" zu fungieren (EIGLER 1975, S. 74). Durch die besondere Bewertung von Leistung wird das Interesse von Schüler und Lehrer wohl auf die Person des Schülers gelenkt, aber die Inhalte sinken zu "relativer Bedeutungslosigkeit" ab und "sie erhalten die Funktion, als Medium für die Demonstration der Leistungsfähigkeit zu dienen" (OFFE 1977, S. 89).

Die Sinngebung von Leistung geschieht also nicht durch den Leistenden selbst. Leistung wird durch Bekräftigung anderer Personen bewirkt. (8) Daraus folgt, "daß die Person kein ande-

(5) "Durch reale Machtverhältnisse eingeschränkte Wertvielfalt erhöht die Gefahr offener und versteckter Fremdbestimmung. Pluralität von Wertüberzeugung ist Ziel und Voraussetzung pädagogischen Handelns" (SCHIEFELE 1978, S. 101).

(6) Der Schule kommt in hohem Maße eine "Auslesefunktion" zu. Im derzeit üblichen dreigliedrigen Schulsystem geschieht Auslese früh und punktuell. Sie ist in hohem Maße soziale Auslese, die sich nicht an entwickelten Lernvoraussetzungen orientiert (vgl. SCHIEFELE 1971, S. 64ff.).

(7) Claus OFFE (1970) konnte nachweisen, daß das Leistungsprinzip die versprochene leistungsgerechte Zuweisung von Status, Einkommen und Prestige nicht erbringt.

(8) Die Motivationstheorie will kognitive Theorie sein, kommt aber ohne lerntheoretische Argumente nicht aus. "Die Mutter besorgt das Bekräftigungslernen, indem sie mit Hilfe der klassischen lerntheoretischen Prinzipien erwünschtes Leistungsverhalten durch Belohnung bekräftigt und unerwünschtes durch Bestrafung ausschaltet" (HECKHAUSEN 1974a, S. 152).

res Interesse an Leistung hat als sozial bekräftigt zu werden, also Lob und Anerkennung zu erhalten". So hat Leistung (und damit die Tätigkeit, mittels der die Leistung erbracht wird) für die Person selbst keinen Sinn, sie dient nur als Mittel zum Zweck. Der Gegenstand der Tätigkeit wird gleichgültig, allein die mit ihm verbundene Konsequenz der Anerkennung oder Mißbilligung macht ihn bedeutsam". Die Sinngebung der Tätigkeit wird von anderen Personen besorgt, ist fremdbestimmt (S. 90).

Das Leistungsmotiv wird in der Sozialisation "als eine inhaltsleere, formale Struktur" aufgebaut. Es gibt aber kein Bedürfnis nach Leistung an sich, sondern ein Bedürfnis ist immer konkret, "ist kulturell und d. h. historisch-gesellschaftlich bedingt". Die Wertung ist ebensowenig an Leistung gebunden, sondern wurde mit dem Leistungsmotiv im Sozialisationsprozeß erworben. Also ist im konkreten Fall "das Leistungsmotiv immer schon inhaltlich bezogen, auf Tätigkeitsbereiche, die in dieser Kultur bzw. Subkultur hoch gewertet werden" (EIGLER 1975, S. 67).

Zusammenfassend wird festgestellt, daß die Theorie der Leistungsmotivation "Leistung allzu einseitig als allgemeine Orientierungsnorm setzt ... und auf diese Weise zentrale pädagogische Zielüberlegungen und Aufgabenstellungen in den Bereich folgenloser Spekulation abdrängt" (SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 18).

Das Konzept der Leistungsmotivation bedürfte also vor allem hinsichtlich der Normposition von Leistung einer bedeutsamen "Erweiterung", wenn es für die Pädagogik relevant sein will.
(9)

8.3 DER INTERESSENBEGRIFF

Schiefele und Mitarbeiter definieren Interesse "als spezifische Person-Umwelt-Beziehung...., als Subjekt-Gegenstandsrelation, die mit dem pädagogischen Leitziel der Selbstbestimmung der Person in Einklang steht" (SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 7). Dabei werden Interessen stets "gegenstandsspezifisch" und "inhaltsrelevant" gedacht. Sie "bezeichnen eine besondere Qualität .. (einer) handelnden Auseinandersetzung mit bestimmten Bereichen des menschlichen Weltverhältnisses". So können die Interesseninhalte "Wissensbereiche", "kognitive Erfassungszonen"

(9) HECKHAUSEN lehnt die Einbeziehung der Frage nach dem Sinn von Verhalten in die Leistungsmotivationstheorie als "metapsychologische" Überlegungen ab, da sie psychologisch nicht entscheidbar ist (1974b, S. 32).

oder "Tätigkeiten" sein (S. 7f.).

Die das Interesse bezeichnenden spezifischen "Qualitäten der Person-Umwelt-Bezüge" sind dabei weder als Eigenschaften des Individuums, noch als Anreiz der Umwelt aufzufassen (S. 8). Darin ist der persönlichkeits-theoretische Standpunkt der Interessentheorie ausgedrückt: Interesse ist nicht "als Disposition oder Subjekteigenschaft konzipiert, sondern als *interaktionale Beziehung zwischen Subjekt und Gegenstand*" (HAUSSER/KRAPP 1979, S. 61).

Und darin liegt das eigentliche Spezifikum und wesentlich "Neue" des Ansatzes von Schiefele gegenüber allen anderen pädagogischen Interessentheorien und -konzepten. Indem Interesse als Subjekt-Objekt-Beziehung konzipiert wird, wird der Antrieb (früher: Instinkt, Trieb) unter der Perspektive handelnder Entscheidung für Werte aufgefaßt, (10) und das alte Problem der "inneren Handlungsursachen" pädagogisch "griffiger" gelöst.

Die umgangssprachlich gebräuchlichen Bezeichnungen "Interesse haben" und "interessiert sein" bedeuten nun: "Sich unter Einsatz der subjektiv gegebenen Reflexionskompetenz für Werte, Ziele etc. zu entscheiden und die Entscheidung handelnd zu verwirklichen". Der Interessenbegriff meint also, daß "*Person-Umwelt-Bezüge intentional aktiviert und reflexiv gesteuert*" werden, da er jede Person-Umwelt-Einheit bereits spezifisch bewertet und im Besitz "personalen Bedeutung" versteht (SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 8).

Die *Entwicklung von Interessen* "in je konkreten Lebenszusammenhängen" wird abhängig gesehen "von materiellen, soziokulturellen, gesellschaftlichen Lebensbedingungen, die ihrerseits von ideologischen, ethischen und politischen Gegebenheiten mitdefiniert werden", von "individuellen Fähigkeiten und Bereitschaften" und verändernden Eingriffen "in individuelle und gruppenspezifische Lebensumstände" (ebd.).

Interessengeleitete Entscheidungen werden kognitiv-emotional

(10) Auf die Möglichkeit der Fassung von Interesse als Subjekt-Objekt-Beziehung wurde in jüngster Vergangenheit vereinzelt in einigen Abhandlungen hingewiesen; vgl. (u. a.) BORNEMANN/SCHWINGER (1969); SAUER (1975).

verursacht angenommen und auf "Beweggründe der Person und Ansprüche der Umwelt in gleicher Weise" zurückgeführt, was einem Handeln nach "Subjekt-Situations-Mustern" entspricht. So werden äußere und innere Handlungsursachen nicht identifizierbar und wird eine "Unterscheidung von extrinsischer und intrinsischer Motivation hinfällig" (ebd.).

Schließlich wird der Interessenbegriff als "zeitspezifisches, situationsrelevantes Konzept" aufgefaßt. "Die Person verwirklicht Interessen im Handeln, bezogen auf den unmittelbar gegebenen Lebensraum". (11) Interesse wird als "Wahrnehmungs- und Interpretationskriterium" aufgefaßt, mittels dessen die Person handelt (ebd.).

Die ersten Präzisierungsversuche für einen pädagogischen Interessenbegriff lauten nun: *Interesse ist die Tendenz, "sich intentional und reflexiv mit je gegebenen Wirklichkeitsbereichen einzulassen. Die so entstehenden Person-Umwelt-Beziehungen werden aufgeklärt, kognitiv erschlossen, emotional bewertet"*. Der Person-Umwelt-Bezug ist als Lebensvollzug durch solche kognitive Erschließung, emotionale Bewertung und handelnde Eingriffe ständigen Veränderungen ausgesetzt. Interesse ist eine spezifische Qualität der Person-Umwelt-Interaktion. Sie ist gekennzeichnet durch "kognitiv thematisierte emotionale Beteiligung, gesteigerte Handlungsbereitschaft und selbstbestimmte Leistungsrelevanz". Die bewußte Interaktion schafft dem Interesse eine "doppelte Reflexion": Der Interessierte bewertet den Gegenstand und denkt über sich nach, beides in gegenseitiger Verflochtenheit" (S. 17f.).

Für das Interessenkonzept werden aus verschiedenen Theoriekonzepten (allgemeine Handlungstheorie, Erwartungs-mal-Wert-Theorie, kognitive Motivations- und Gefühlstheorie) diverse Elemente ausgewählt und damit versucht, "einen originären Beschreibung- und Erklärungszusammenhang herzustellen" (SCHIEFELE 1980, S. 1). Zunächst werden "die normative Position einer pädagogischen Theorie des Interesses ... abgehandelt und begründet" und schließlich der "Entwurf eines Prozeßmodells interessegeleiteten Handelns" vorgelegt (S. 1f.).

(11) Mit Kurt Lewin wird Verhalten als eine "Funktion subjektiver Persönlichkeitsstrukturen und -prozesse und der vom Individuum erfaßten Umwelt" aufgefaßt: $V = f(P, U)$ (SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 8).

8.4 ZIELVORSTELLUNGEN

Der Zielbestimmung einer pädagogischen Theorie des Interesses werden Kriterien zugrunde gelegt, die die Zielbildung einerseits, und die Zielbegründung andererseits erfordern. Diese sind: Realitätsbezug, Anwendbarkeit, Beurteilung und Konsequenzen und Orientierung an der historisch-sozialen Legitimität (vgl. SCHNEIDER 1980, S. 82ff.).

Die pädagogische Theorie des Interesses setzt sich als Ziele: "Selbstbestimmung" und "Soziale Gleichheit im Gesellschafts- und Bildungssystem". Dabei handelt es sich um den Versuch, "bekannte pädagogische Zielvorstellungen in konkretere Vorstellungen hinsichtlich wünschenswerter Lernprozesse zu übertragen" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 45). Diese sind Grundannahmen "über anzustrebende Kompetenzen eines Interesses entwickelnden Subjekts (Selbstbestimmung) sowie über gesellschaftliche Möglichkeitsfelder von Handlungen (soziale Gleichheit)" (HAUSSER/KRAPP 1979, S. 61).

Diese Grundannahmen erscheinen im Stadium der Konzipierung der Interessentheorie als präskriptiv und hypothetisch-spekulativ. Wenn die Theorie damit (zunächst) auch geisteswissenschaftlich orientiert erscheint, erheben die Autoren ihrem Selbstverständnis nach dennoch den Anspruch, daß die Theorie empirisch ausgerichtet ist und "ihre Aussagen, soweit sie Aspekte gegenwärtig erfahrbarer Realität betreffen, durch empirisch gewonnene Beobachtungs- und Erfahrungsdaten kontrolliert werden können". Diverse Grundannahmen - wie "Selbstbestimmung" und "soziale Gleichheit" - können freilich gegenwärtig nicht empirisch nachgewiesen werden, sondern müssen sich einer "diskursiven Auseinandersetzung" unterziehen (ebd.). (12)

8.4.1 SELBSTBESTIMMUNG

"Selbstbestimmung" - ein uraltes, immer wieder thematisiertes Erziehungsziel, das anthropologisch als hinreichend begründet

(12) Im Rahmen dieser Darstellung wird darauf verzichtet, die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Implikationen einer pädagogischen Interessentheorie (vgl. HAUSSER/KRAPP 1979) darzustellen, da ein Vergleich mit den "historischen" Interessentheorien in wissenschaftstheoretischer Hinsicht weder angestrebt wird noch leistbar erscheint.

erscheint, (13) von der Erziehungswissenschaft allgemein anerkannt (14) und vom "Deutschen Bildungsrat für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland" den Bildungsinstitutionen als Aufgabe gestellt - steht heute als allgemeines Lernziel, das "als besonders dringlich oder wichtig angesehen" wird, an erster Stelle: "Selbständiges und kritisches Denken" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S. 83). (15)

Deshalb ist auch einer Interessentheorie "die Frage nach der Besonderheit des einzelnen und nach dessen Handlungskompetenz" zu stellen (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 44), die Frage, ob sie den Menschen für fähig hält, unter Beachtung der sozialen Beziehungsfelder selbststeinsichtig sich selbst zu bestimmen und Interessen zu entwickeln und ob sie ihm dazu die Möglichkeit verschafft, indem sie die gesellschaftlichen Gegebenheiten ent-

(13) Dem Begriff "Selbstbestimmung" liegt ein bestimmtes Verständnis vom Menschen zugrunde: "Er wird grundsätzlich als ein zu eigener Einsicht, zur vernünftigen Bestimmung seiner Handlungen, zu freier Anerkennung seiner Mitmenschen, zur Personalität fähiges Wesen verstanden, und diese Qualitäten werden prinzipiell jedem Menschen als Möglichkeit und als Recht zugesprochen" (KLAFKI 1973, S. 264). Nach Heinrich Roth kommt "eine pädagogische Anthropologie .. auf Grund der Daten aller modernen empirisch forschenden Humanwissenschaften" zu dem Ergebnis: "Freiheit - als individuelle und gesellschaftliche - ist an die Lernprozesse rückgekoppelt, die eine Gesellschaft zu erzeugen fähig ist, um sich zu Lebensmöglichkeiten zu befreien, die sie als realisierbare gesellschaftspolitische Ziele erst antizipieren lernen muß, ehe sie sie über Lernprozesse verwirklichen kann" (ROTH 1971, S. 399ff.). Auch SCHIEFELE versteht unter "Selbstbestimmung" grundsätzlich eine "erlernbare Fähigkeit des Menschen" und zwar die Fähigkeit, "soziokulturelle Beziehungszusammenhänge und die darin mitgegebenen Handlungsnormen zu erfassen" (1978, S. 2).

(14) "Selbstbestimmung", (meist gleichbedeutend gebraucht mit) "Mündigkeit" und "Emanzipation", sind "generelle Zielvorstellungen, die auch im Bereich der Erziehung inhaltlich an die allgemeinen Menschenrechte gebunden sind... Mündigkeit und Emanzipation sind Richtmaße, die eine Konkretisierung in pädagogische Teilziele und Zwischenziele ermöglichen. Wo Mündigkeit und Emanzipation angestrebt werden, will man die Freiheit und Würde aller Menschen, deren Gleichberechtigung vor dem Gesetz und hinsichtlich ihrer Bildungschancen sowie die rechtsstaatliche, demokratische Ordnung unseres Zusammenlebens garantieren" (WEBER 1975, S. 90). "Zur Legitimation von Selbstbestimmung als Erziehungsziel" vgl. HUBER (1976, besonders S. 31-35).

(15) Die im Anschluß daran formulierten "allgemeinen Lernziele" lauten: "Intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität, Verantwortungsbewußtsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S. 83f.).

sprechend strukturiert anbietet.

Das Erziehungsziel "Selbstbestimmung" fordert, daß auch "Motive als Lernziele ... im Dienste der mündigen Person stehen" und "im pädagogischen Bezug ... keine Bedingungen auftreten, die völlig über den Lernenden bestimmen", wie "Motive der Selbstbestimmung fordern ..., daß eigenständiges Handeln ermöglicht, unterstützt und positiv bewertet werden" (SCHIEFELE 1978, S. 110). (16)

Bei der Begründung von Interessen als pädagogisches Ziel ist der Frage nachzugehen: "In welcher Beziehung steht Interesse mit Mündigkeit bzw. mit Selbstbestimmung? Ist es, und wenn ja, warum, ein notwendiges (wenn auch nicht zureichendes) Teilziel von Mündigkeit? Äußert sich also Selbstbestimmung u. a. auch in Interessen?" (DERS. 1980, S. 2).

Die inhaltliche Bestimmung von "Selbstbestimmung" begnügt sich nicht damit, die Freiheit des einzelnen durch die Freiheit des anderen begrenzt zu sehen, sondern sieht Individuum und Gesellschaft in gegebener Situation als Einheit, sodaß die "beeinträchtigte Selbstbestimmung des anderen zugleich die eigene Möglichkeit zur Selbstbestimmung" als beeinträchtigt verstanden wird (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 44f.). Deshalb wird "Selbstbestimmung" als "eine im sozialen Beziehungsfeld zu entwickelnde Möglichkeit für das Handeln des einzelnen" verstanden, die sich nur entwickelt, "wenn der andere in seiner Persönlichkeit akzeptiert und einbezogen wird" (S. 45).

Die "Eingebundenheit" von "Selbstbestimmung" in eine konkrete Gesellschaft, in der "Selbstbestimmung" erwünscht ist, verlangt, daß Erziehung sich als nicht-autoritärer Prozeß vollzieht. Vielmehr wird versucht werden müssen, "die Handlungsorientierungen und Werte dem heranwachsenden (und erwachsenen) Menschen vorzustellen, zu begründen, sie mit ihm auf ihre Berechtigung hin zu überprüfen, in der Interaktion mit anderen sie prüfend einzusetzen, also: rational argumentiert und kritisch sich selbst in seiner Umwelt betrachtend zu vermitteln" (ebd.). Nur der wird sich selbst bestimmen können, der sachliche Kenntnisse besitzt, die Beziehungen seiner soziokulturellen Umwelt

(16) Dem liegt die grundsätzliche These Schiefeles zugrunde, daß Motive erlernt werden. "Motive werden durch motivierte Lernprozesse erworben. Deshalb ist es in keinem Fall beliebig, welche Bedeutungen eine Lernaufgabe für den Lernenden hat. Jeder Lernprozeß hängt von Motiven ab und trägt dazu bei, daß Motive gelernt werden" (SCHIEFELE 1978, S. 100).

kennt und die darin relevanten Handlungsnormen bewußt zu handhaben vermag. Damit ist "Selbstbestimmung" auf freie Wertentscheidung des Subjekts begründet, wobei die Werte für eigene und soziale Kritik offen bleiben. Da sich "Selbstbestimmung" im Rahmen gesellschaftlicher Möglichkeiten und individueller Voraussetzungen nicht "naturgemäß" wie von selbst vollzieht, der Mensch eben "erziehungsbedürftig" ist, wird Erziehung notwendig, damit er zu sich selbst findet.

Eine *Interessenentwicklung*, die auf den Beziehungen des Menschen zu den Gegebenheiten seiner Umwelt beruht, ist der Gefahr außergeleiteter Einflüsse in hohem Maße ausgesetzt. Deshalb muß eine pädagogische Theorie des Interesses "die Interaktion von *Interesse* und *Machteinfluß* thematisieren" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 48). "Ob im Zuge einer Handlung Interesse entwickelt oder verhindert wird, ist kein Attribut dieser Handlung an sich, sondern Indikator ihrer Eingebundenheit in ein gesellschaftliches Möglichkeitsfeld von Handlungen. Denn gesellschaftliche Machtinstanzen haben Intentionen, die der Entfaltung und Entwicklung von Interessen eines Menschen entgegenlaufen können" (S. 47). Diese Verflochtenheit von "Handlungsraum eines Menschen" und "Einflußfeld von Machtinstanzen" wird in einem "*Interessen-Macht-Netzwerk*" aufgezeigt, das die Einflüsse der Machtinstanz auf die Handlungen eines Menschen darstellt. Darin wird deutlich, daß nur reflexive Handlungen die Chance haben, trotz des Machteinflusses die Definition des Interessengegenstandes unverändert aufrecht zu erhalten, während nichtreflexive Handlungen dem Einfluß der Machtinstanz erliegen. In diesem Modell des "Interessen-Macht-Netzwerkes" wird nicht ein notwendiger Gegensatz von Interesse und Macht angenommen, sondern legitimierte Macht wird als "kongruent zur reflektierten Interessenbeziehung eines Menschen" angesehen (S. 47f.).

Aus der Tatsache der Verflechtung von Interesse und Macht ergibt sich als Konsequenz für die Entwicklung des Zieles "Selbstbestimmung": Eine pädagogische Interessentheorie hat "Aussagen über solche Bedingungen des Gesellschafts- und Bildungssystem zu treffen, welche die Herausbildung von Interessen allgemein ermöglicht" (S. 48).

8.4.2 SOZIALE GLEICHHEIT

Als zweites allgemeine Zielvorstellung einer pädagogischen Interessentheorie wird "soziale Gleichheit im Gesellschafts- und Bildungssystem" aufgestellt.

Die Zielvorstellung wendet sich nicht gegen Verschiedenheit der Menschen, nicht gegen Ungleichheit an sich, sondern "gegen soziale Diskriminierung", gegen den Versuch, "natürliche Ungleichheit zum Vorwand für soziale Ungleichheit" zu machen (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 48). (17)

Die Annahme einer *prinzipiellen Gleichheit aller Menschen* als einzig realistische Voraussetzung für eine freiheitliche Gesellschaft läßt die Forderung nach sozialer Gleichheit als evident erscheinen. Die Anwendung des Gleichheitsprinzips auf den komplexen Sachverhalt Bildung und Erziehung erschien in den letzten Jahrzehnten wohl zunehmend als notwendig und gleichermaßen schwierig. Der Versuch, durch "mehr Gleichheit in den Bildungschancen .. auch zu mehr sozialer Gleichheit" zu kommen, hat gezeigt, daß quantitative und strukturelle Veränderungen der Bildungssysteme weniger oder gar nichts gegen die sozialen Ungleichheiten der Bildungsbeteiligten ausgerichtet haben (EUROPEAN CULTURAL FOUNDATION 1975, S. 38). Sie macht

(17) Der Begriff "soziale Gleichheit" bildet den Kern des Emanzipationsbegriffs. Er meint die Gleichstellung Benachteiligter mit Bevorrechteten, die Überwindung ungleicher Verteilung von Rechten. "Die Förderung des einzelnen Kindes zur Entscheidungsfähigkeit oder Mündigkeit hin wird erst möglich, wenn die Beschränkung der pädagogischen Sorge auf das Individuum aufgehoben und die Dialektik individueller und gesellschaftlicher Emanzipation dadurch in den Blick gerät, daß die jeweiligen sozialen Bedingungen sowie die gesellschaftspolitischen Funktionen der Erziehung untersucht werden" (KLAFKI 1973, S. 265). In der Diskussion von den Zielen und Mitteln der Erziehungspraxis bedeutet dies, daß die Möglichkeiten, gerechtfertigte Dispositionen zu lernen, "intersubjektiv" verfügbar sein müssen, daß darin keine unbegründeten Vorrechte oder Benachteiligungen auftreten dürfen. Diese Zielsetzung wurde auch unter dem Begriff "Chancengleichheit" diskutiert (vgl. KÖNIG 1978, S. 43).

Heckhausen erklärte "langfristige Realisierungsmöglichkeiten", "die die Fähigkeitsentwicklung des einzelnen determinieren", zum zentralen Bereich der Gleichheitsforschung. Er betonte die "Verantwortlichkeit gesellschaftlicher Institutionen, chancengleiche Realisierungsmöglichkeiten für individuelle Entwicklung zu schaffen". Auch für ihn liegt die Gleichheit der Entwicklungschancen an den Problemen der Gleichheit von Bildungschancen (HECKHAUSEN 1975, S. 114).

vielmehr deutlich, daß die Veränderung nicht-schulischer Variablen in der Gesamtgesellschaft als notwendige Alternative erscheint, "wenn Schulen nicht mehr leisten, als gesellschaftliche Ungleichheiten zu verewigen und zu legitimieren" (S. 39). Das Versagen des Bildungssystems bei der Schaffung von mehr Gleichheit wird im Zusammenhang mit der Tatsache gesehen, daß es sich selektiv verhält, das es nur bestimmte Fähigkeiten für wichtig hält und fördert, während es andere gering schätzt (vgl. S. 40).

In solch selegierenden Funktionen des Bildungssystems ist nach Schiefele eine ernste Behinderung der Entstehung von Interessen zu sehen. "Einschränkung der Entwicklungsmöglichkeiten von Fähigkeiten in der Schule bedeutet Einschränkung möglicher Interessengegenstände von Schülern" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 49).

8.5 GRUNDPOSITIONEN FÜR DIE THEORIEBILDUNG

Die Grundpositionen für eine pädagogische Theorie des Interesses sind vom Subjekt aus gesehen die Fragestellungen nach der "subjektiven Repräsentation sozialer Bedingungen", die "Kriterien des Subjekts für adäquate Realitätserfassung" und die "Beteiligung des Subjekts an der Erstellung von Realität" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 50).

Der Interessentheorie liegt ein Bild vom Menschen (und von der Wissenschaft) zugrunde, das durch den Begriff "Epistemo-logisches Subjektmodell" (18) beschrieben wird. Es unterscheidet

(18) Die Entwicklung des "Epistemologischen (=erkennenden) Subjektmodells" geht einher mit dem "Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Subjektmodell" in der Psychologie (GROEBEN/SCHEELE 1977, S. 1-64) und der darin konstatierten "Kognitiven Wende", die in den letzten Jahren auch im Bereich der Motivationstheorien, speziell der Leistungsmotivation, zu einigen Veränderungen führten. "Die 'Neuerungen' bestehen global darin, daß zur Erklärung des Verhaltens bevorzugt vermittelte kognitive Variablen wie subjektive Einschätzung des Individuums gegenüber sich selbst und seiner Umwelt sowie Erwartungen, Vorstellungen und Bewertungen herangezogen und untersucht werden" (ULICH 1979, S. 21). Die Betonung des Kognitiven führte zur Entwicklung von Kompetenzen wie Selbstbegründung, Selbstkontrolle,

sich wesentlich vom "Behavioristischen Subjektmodell" der Verhaltenstheorie, (19) das "nach dem Menschen unter Kontrolle der Umgebung fragt" (GROEBEN/SCHEELE 1977, S. 14). (20) Dem Subjekt kommt darin reflexives Verhalten nicht zu, es reagiert lediglich auf Reize. Das "Epistemologische Subjektmodell" und Menschenbild hingegen ist mit einer "'Kognitivierung' der Frageperspektive verbunden, die ... gerade die Charakteristika von Reflexion als Theorie/Erkenntnis akzentuiert" (S. 23). Deshalb ist "die Frage nach dem reflexiven Subjekt mit seinen die Umwelt erklärenden (subjektiven) Theorien bzw. durch Erklärungstheorien geleiteten Handeln ... notwendiger Weise eine Frage nicht nur nach der Struktur von Denken, sondern nach den Inhalten ... des Alltagsdenkens/der Kognitionssysteme" (S. 22f.).

In diesem "Subjektmodell" wird das Subjekt "mit seiner Umwelt in einer Beziehung des gleichzeitigen Vorfindens und Schaffens" gesehen (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 51). Für die Interessentheorie bedeutet dies, daß Interessen nicht als eine Reaktion auf die Umwelt verstanden werden, sondern das Interesse "geht aus einer aktiven Auseinandersetzung des Subjekts mit dem Gegenstand seiner Erfahrung hervor" (ebd.). So werden die Bestimmungsstücke des Subjektmodells zu Kriterien der Interessentheorie: Reflexivität, gegenstandsbezogenes Handeln und Realitätsbezug.

8.5.1 REFLEXIVITÄT

Wenn "Selbstbestimmung" als Ziel einer Interessentheorie gilt, muß der Mensch "über das Wozu, Worin, Warum (von Handlungen und

Selbstbewertung und Kausalattribution in der Motivationspsychologie. Diese "alternative Gegenstandsbestimmung" grenzt aber gleichzeitig seinen Forschungsgegenstand dahingehend ein, daß "Handeln von Individuen nur insoweit (interessiert), als darin Selbsttätigkeit erkennbar wird", und "anderes Verhalten ... als Zerrform registriert". Da dieses "epistemologische Subjektmodell" dadurch die Realität mit "Scheuklappen" betrachtet, weil es "keine Wege und Mittel zur Erhebung valider Informationen über die Realität" nennt, "die Bedingungen nicht spezifiziert, unter denen sich eine derartige Rationalität entwickeln, äußern und bewähren kann" und nichts "über die Widersprüchlichkeit, unterschiedliche Priorität und Durchsetzbarkeit von Interaktionsbeziehungen usw." sagt, ist eine Erweiterung in Richtung eines wissenschaftlichen Gegenstandsverständnisses notwendig (ULICH 1980, S. 556). (19) "Das Ziel der Verhaltenstheorie ist die Erklärung und Prognose von bedingten Auftretenswahrscheinlichkeiten von Reaktionen" (WESTMEYER 1973, S. 81). (20) Der Behaviorismus geht von der Annahme aus und hält für erwiesen: "Wer die Umgebung ändert, ändert das Verhalten, wer das Verhalten ändern will, muß die Umgebung ändern" (WESTMEYER 1973, S. 139).

auch von Lernen) nachgedacht und sich entschieden" haben. Als Kriterien gelten "adäquate Erfassung der Realität" und "in dieser Realität zu verwirklichenden Werte". "Reflexivität" als "kriterienbezogenes Denken und ihm entsprechende Entscheidungen" ermöglichen Interesse (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 51).

"*Realitätsbezug*" wiederum setzt "richtige Erkenntnis" voraus, welche "die Fähigkeit und Bereitschaft in sich (schließt), im eigenen Lebensraum die wirklichen Gegebenheiten zu erfassen", wie sie auch "Sensibilität für die Situation der Mitmensch" fordert. "Eigene Ansprüche, Erwartungen und Tätigkeiten sind zu überprüfen und mit Erwartungen, Ansprüchen und Möglichkeiten der sozialen Umwelt in Beziehung zu setzen" (ebd.).

"*Wertüberzeugung*" als zweites, zentrales Kriterium von "Reflexivität", ist Voraussetzung für eigenständige Entscheidungen und wird durch Sozialisation sowie "unter subjektiver aktiver Kompetenz" erworben (ebd.).

Pädagogisches Tun hat im Interessenkonzept deshalb immer zum Ziel, Wertüberzeugungen und Kompetenzen zu vermitteln, "*eigene freie Wahl*" und "eigene Akzentuierung der Lern- und Handlungsbereich" zu ermöglichen (ebd.). Dabei kommt (im Hinblick auf historische Tatsachen) besondere Bedeutung der Betonung einer freien Wertauswahl zu, die nicht aufgrund einer (vorgesetzten) absoluten Ethik oder als normativer Zugang ideologischer Überzeugung erfolgen darf, sondern sich "in der Begegnung mit gesellschaftlichen Anforderungsstrukturen" bilden kann. Nur wenn das Subjekt aufgrund eigener Erfahrung mit Realität sein Wertsystem gefunden hat und danach selbständig Entscheidungen fällen kann, können Interessen entwickelt werden. So wird "Reflexivität" als "realitätsbezogenes Denken und darauf basierendes Entscheidungsvermögen, das Wert- und Zielüberlegungen einschließt" zu einem konstituierenden Bestimmungstück einer pädagogischen Theorie des Interesses (S. 52). (21)

(21) Das Kriterium "Reflexivität" stellt eine komplexe individuelle Kompetenz dar, die nach Adorno versucht, die "Menschen .. davon abzubringen, ohne Reflexion auf sich selbst nach außen zu schlagen" (zit. nach ROTH 1971, S. 382). Meint "Reflexion" im psychologischen Zusammenhang ganz allgemein

Interesse erscheint dann als eine "spezifische Bedingung menschlichen Handelns, die aus der Beurteilung ... von Person-Umwelt-Einheiten" entstehen (SCHIEFELE 1980, S. 3). (22) Das Gesamt des Urteilprozesses wird als "Reflexivität" bezeichnet. In diesem Beurteilungsprozeß erscheinen Interessen "kognitiv-explorativ thematisiert" (ebd.).

Der Beurteilungsprozeß selbst erfolgt dabei nach den Kriterien Wert und Erwartung, wodurch Wahlmöglichkeiten entstehen. Schiefele definiert (mit Klukhohn) *Wert* als "eine explizite oder implizite für ein Individuum oder eine Gruppe charakteristische Konzeption des Wünschenswerten, welche die Auswahl unter verfügbaren Handlungsarten, -mitteln und Zielen beeinflusst" (S. 10). Die Beurteilungskriterien liegen dabei auf verschiedenen Ebenen: Sie können situativ, einfach und damit gegenwartsbezogen, vielschichtig und systemartig, bis hochdifferenziert sein, und dabei "auch Erwartungen über die Instrumentalität von Handlungsergebnissen" einschließen (S. 5).

Erwartung ist "die Tatsache, daß wir für unser Handeln mit bestimmten Folgen rechnen" (S. 10); sie bezeichnen "Wahrschein-

ein Sich-Zurückwenden des Denkens und des Bewußtseins auf sich selbst, so liegt darin die Tendenz eines besseren Sich-Innewerdens. "Reflexivität" beruht auf der Fähigkeit des Menschen, "zwischen Reiz und Reaktion intervenierende Variable zur Geltung zu bringen" (ROTH 1971, S. 382). In der Kognitionspsychologie wird "Reflexivität" ein "kognitiver Stil genannt, bei dem die Reduktion der Hypothesen unter Berücksichtigung ihrer möglichen Brauchbarkeit .. erfolgt" (OERTER 1980, S. 515). Der Pädagogik fällt die Aufgabe zu "aufzuzeigen, wie sich allmählich zwischen Reiz und Reaktion, 'Besinnung' ... bzw. 'kritische Reflexion' ... einzuschieben vermag, die ebenso gesteuert wird von der Sensibilität für die großen, unveräußerlichen Prinzipien der Menschheit wie von der Sensibilität für die Sach-, Sozial- und Wertbezüge der Situation, in der die Entscheidung zu fällen ist und in der gehandelt werden muß" (ROTH 1971, S. 383).

(22) Soziales Handeln im Zusammenhang mit dem Sinnbegriff zu untersuchen, haben sich die "Handlungstheorien" zur Aufgabe gemacht. Rationalistisch orientierte Handlungstheorien "betrachten Verhaltensweisen nur insofern, als sie als 'Handlungen', d. h. als von der Person wählbare, willkürliche und als Mittel für ein Ziel interpretierbare Verhaltensweisen angesehen werden können". Sie "stellen Wahrnehmungen, Lern- und Denkprozesse unter dem Gesichtspunkt der Handlungsvorbereitung dar" (WERBIK 1978, S. 8). Im Unterschied zu behavioristischen Vorgehensweisen geht handlungstheoretisches Denken "von den Phänomenen der ganzheitlichen Handlung aus, differenziert analytisch Einflußfaktoren aus und versucht, deren Wirkbeziehungen aufzudecken". Dadurch werden "subjektive Bewertung und Wahl, personale Entscheidung .. nicht .. bereits durch Vorentscheidungen ausgeschlossen" (SCHIEFELE 1980, S. 7).

lichkeitskalküle für Handlungserfolge" (S. 5). (23)

Das Zustandekommen oder Nicht-Zustandekommen von möglichen Handlungen geht auf ihre Wertrelevanz zurück. Der Erwartung kommt in der möglichen Handlung das Urteil über mögliche Zielerreichung zu, sie prüft die erfaßten Bedingungen und trifft die Entscheidung für eine Handlungsalternative nach Maßgabe des Nutzens. (24)

Als Folge subjektiver Bewertungen und Erwartungen treten *Gefühle* auf, die die Handlung "emotional-effektiv" begründen; diesen Vorgang nennt Schiefele "Engagement". So wird im Interesse "subjektive Sinnorientierung" realisiert: "Nach eigenen Gründen, vernünftiger Wahl, persönlicher Entscheidung und mit emotionaler Beteiligung zu handeln" (SCHIEFELE 1980, S. 3).

8.5.2 GEGENSTANDSBEZEOGENES HANDELN: TÄTIGKEIT

Wenn Interessen eine "spezifische Bedingung menschlichen Handelns" (SCHIEFELE 1980, S. 3) darstellen, ist danach zu fragen, welche Handlungsbedingungen Interessenbildung zulassen, fördern oder verhindern. Dabei wird von individuellen Umweltbezügen und Fähigkeiten des Subjekts einerseits und von anderen "objektiv gegebenen Einflüssen" andererseits ausgegangen (ebd.). "Auf der Subjektseite sind Kompetenz und Einsicht in .. Weltverhältnisse gefordert", bezüglich der Umwelt "soziale Gleichheit" erstrebt und hinsichtlich "objektiv gegebener Einflüsse" die "gesellschaftlich objektiv überhaupt gegebenen Möglichkeiten" zu berücksichtigen, wenn in subjektivem Handeln Interesse auftreten soll (S. 3f.).

(23) Nach Hans WerbiK ist Erwartung "eine 'subjektive Prognose', die aus einer 'subjektiven Ansicht' über die Ausgangslage und einem 'subjektiven Wissen' über Zusammenhänge zwischen Ausgangslage und nachfolgendem Zustand abgeleitet ist" (WERBIK 1978, S. 25).

(24) Der Anspruch kognitivistischer Motivationstheorien, Motivations- und Entscheidungsprozesse ausschließlich zweckrational erklären zu können, also "nicht-hedonistische Vorstellungen vom menschlichen Handeln entwickelt zu haben", läßt sich nach Ulich nicht aufrecht erhalten (1979, S. 25). "Nutzen" meint nach WERBIK den "subjektiven Wert der Konsequenz einer ausgewählten Alternative" (1978, S. 31).

"Eine Person handelt dort aus Interesse, wo sie Schwerpunkte an Sachkompetenz, Wertbewußtsein, Entscheidungsfähigkeit und gefühlhaftem Engagement entwickelt hat" (S. 4).

Fragen nach der Realität der Gegenstände, nach der Möglichkeit ihrer individuellen Erfahrung und nach dem tatsächlichen Vorhandensein von Gegenständen überhaupt, versucht die pädagogische Interessentheorie in der Kategorie "gegenstandsbezogenes Handeln" zu erklären (S. 6).

Mit dem für Interesse konstitutiven Bestimmungsstück "*Tätigkeit*" meinen Schiefele und seine Mitarbeiter in Anlehnung an Aleksej Nikolaevič Leontjew (1903-79) "die umfassendste Einheit menschlicher Äußerung" (ebd.), die "sowohl die Aktivität des Subjekts in Bezug auf dessen Handlungen und Gegenstandsverwendungen als auch in Bezug zu Gegenstandskonzeption und sozialen Verwendungsbedingungen von Gegenständen umfaßt" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 52). (25)

Obwohl das "Tätigkeitskonzept" Leontjews nach Auffassung der Autoren des pädagogischen Interessenkonzepts Widersprüche und falsche Setzungen enthält (26), halten sie die Grundeinsicht Leont-

(25) Gerd SCHNEIDER räumt dem "Tätigkeitskonzept" Leontjews in seiner Untersuchung "Menschenbild und Wirklichkeit" einen besonderen Platz ein, "da in diesem Konzept die Probleme der subjektiven Repräsentation von Wirklichkeit und der gleichzeitigen Schaffung von Realität direkt angesprochen werden" (1980, S. 58f.).

(26) SCHNEIDER fand in seiner Analyse des "Tätigkeitskonzepts" von Leontjew "sozial-technologische und idealistische Implikationen", "die eine direkte unkritische Übernahme des Tätigkeitskonzepts nicht möglich machen" (1980, S. 58f.). Seine Kritik faßt er in vier Schwerpunkten zusammen:

1. Im Widerspruch zu seinem Konzept der Gegenstandskonzeption durch Tätigkeit steht die Einführung des Gegenstandes als "Afferentator" ("Zubringer") der Tätigkeitsprozesse im Subjekt (LEONTJEW 1973a, S. 421), was einer *Zuschreibung* von (vom Subjekt) *unabhängigen Eigenschaften* gleichkommt, der Annahme einer "Anreizqualität", wodurch nicht "gegenständliche Tätigkeit", sondern ein "Reiz-Reaktions-Vorgang" abläuft, den Leontjew zu überwinden vorgab. Mit anderen Worten: Leontjew nimmt doch nicht eine Beziehung Subjekt-Objekt als Motiv einer Tätigkeit, sondern der *Gegenstand* wird "*primäres Motiv der Tätigkeit*" (vgl. SCHNEIDER 1980, S. 60ff.).
2. Im Gegensatz zu der These von "Tätigkeit als nichtadditive Lebensäußerung" (LEONTJEW 1973a, S. 419), als Phänomen ganzheitlicher Handlung, steht seine "allgemeine Struktur der Tätigkeit". Die Gliederung von Tätigkeit (in Tätigkeit und Motiv, Handlung und Ziel, Operation und Bedingungen) und die Unterscheidung von "äußerer" (materieller) und "innerer" (psychischer) Tätigkeit, läßt eine "*Betonung des Gegenstandsbezugs der Tätigkeit auf der sinnlich-praktischen Ebene*", und ein "*Hintanstellen des sozialen Bezugs*"

jews für die Entwicklung von Interessen für bedeutsam, die in der Aussage liegt, "daß das Subjekt in tätiger Auseinandersetzung mit Objekten ... seine persönliche Besonderheit, seine Bedürfnisse, Gefühle und Kognitionen entfaltet und unter der Voraussetzung der Selbstbestimmung auch in aktive Beziehungen zu diesen Gegenständen treten kann" (S. 53), wobei "Objekte", Bedingungen, Gegebenheiten, soziale Situationen und Strukturen, Ziele und Normen, Wissensbestände, Ideen, Theorien und Ideologien etc. sein können und als "Gegenstände" bezeichnet werden. In diesem Konzept ist "Tätigkeit" die Bezeichnung für die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Es handelt sich also nicht um einen Reiz-Reaktions-Mechanismus, (27) sondern um alternative Ausein-

erkennen, sodaß der Tätigkeitsbegriff dadurch auf Werkzeugherstellung und Werkzeuggebrauch eingeengt wird (SCHNEIDER 1980, S. 62). Wenn aber die Erfassung psychischer Prozesse und sozialer Beziehungen (ihre Abbildung im Bewußtsein) nicht möglich ist, "Motive der Tätigkeit .. dem Subjekt nicht bewußt werden (müssen)" und nur "Bewußtwerdung und Erreichung konkreter Ziele" notwendig erscheint, wird das Konzept der "gegenständlichen Tätigkeit" in Frage gestellt (S. 63).

3. Gegen den Ansatz des Tätigkeitskonzepts, daß tätige Auseinandersetzung mit Gegenständen der Umwelt dem Subjekt Realität zugänglich macht und ihm Beteiligung an der Konstruktion von Wirklichkeit ermöglicht, spricht die Tatsache der "Nicht-Übereinstimmung von persönlichem Sinn und objektiver Bedeutung" (SCHNEIDER 1980, S. 67), die LEONTJEW mit arbeitsgeschichtlichen und phylogenetischen Annahmen erklärte (1973b, S. 527ff.). Dabei entstehen anstelle von Teilhabe an Gegenstandsbestimmung durch Tätigkeit in sozialen Beziehungen "ahistorische, formalistische und subjektivistische Konstrukte (SCHNEIDER 1980, S. 69).

4. Die Tatsache, daß die Trennung von "persönlichem Sinn" und "objektiver Bedeutung" von Tätigkeit von Leontjew hingenommen, ja intendiert erscheint (LEONTJEW 1973b, S. 528), führt SCHNEIDER auf die "Konzeption einer idealen Gesellschaft" zurück (1980, S. 64). Damit ist "soziale Realität ausgeblendet" und "Selbstbestimmung des Menschen bleibt reine Proklamation" (S. 69).

(27) Leontjew grenzte seine Auffassung von "Tätigkeit" von der Psychologie "außerhalb des Marxismus" ab. Dort werde "Tätigkeit" "entweder im Rahmen idealistischer Konzeptionen interpretiert oder aber in naturwissenschaftlichen, ihrer allgemeinen Tendenz nach materialistischen Richtungen, welche die Tätigkeit als eine durch angeborene Organisation und permanenten Lernprozeß bedingte Antwort des passiven Subjekts auf äußere Einwirkungen" verstanden (LEONTJEW 1973a, S. 415). Er bezeichnete das "S-R-Funktionsschema" als "unzulänglich, weil es jenen inhaltlichen Prozeß, in dem sich die realen Verbindungen des Subjekts zur gegenständlichen Welt entwickeln, also die gegenständliche Tätigkeit des Menschen ... von der Untersuchung ausschließt" (S. 416).

andersetzung mit der Umwelt.

Leontjew verstand "Tätigkeit" als "Verbindung zwischen Subjekt und gegenständlicher Welt", in der das Subjekt im Zuge seiner "gegenständlichen Tätigkeit" (28) Informationen über den Gegenstand erhält und gleichzeitig selbst "über die tätige Einflußnahme auf die Gegenstände ... an der Schaffung dieser Gegenstände, an der Entwicklung der Bedeutungen in einem sozialen Verwendungszusammenhang" teilnimmt.

Den Gegenständen an sich kommt dabei kein Anreizcharakter zu, denn diesen bewerkstelligt erst die "gesellschaftliche Bedeutungszuweisung" in historisch unterschiedlichen Verwendungszwecken. (29) Jedes Subjekt hat "sowohl Zugang zu diesen allgemeinen gesellschaftlichen Gegenstandsbedeutungen als auch zu deren Neuformulierung und Entwicklung in Wechselwirkung mit den anderen Subjekten" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 53).

Leontjew sah die "Entwicklung des gegenständlichen Inhalts der Tätigkeit" in einer "psychischen Widerspiegelung der gegenständlichen Welt", durch Symbolbildung vor sich gehen, ins Bewußtsein treten (LEONTJEW 1973a, S. 421). Während das "Abbild als das subjektive Produkt der Tätigkeit" (30) den "gegenständlichen Inhalt fixiert, stabilisiert und in sich trägt", erfolgen Übergänge sowohl des "Gegenstandes" in "Tätigkeit" als auch der "Tätigkeit" in das "subjektive Produkt der Tätigkeit" durch die Fähigkeit des Subjekts zur Symbolbildung.

So erfahren das Subjekt in Form des Produkts und das Objekt durch die menschliche "Tätigkeit" Veränderungen: "Die psychisch regulierte Tätigkeit des Subjekts (geht) in eine 'ruhende Eigenschaft' (31) ihres objektiven Produkts über" (ebd.).

(28) Die Kategorie der "gegenständlichen Tätigkeit" des Subjekts, die nicht Verhalten und nicht neurophysiologische Prozesse meint, ist eine "ganzheitliche ... Lebensäußerung des ... Subjekts. Im engeren Sinne, d. h. auf der psychologischen Ebene, ist sie durch die psychische Widerspiegelung vermittelte Lebensäußerung, deren reale Funktion darin besteht, das Subjekt in der gegenständlichen Welt zu orientieren". Sie stellt "ein System mit eigener Struktur, mit eigenen inneren Übergängen und Umwandlungen, mit eigener Entwicklung" dar (LEONTJEW 1973a, S. 419).

(29) Für Leontjew war es eine Tatsache, "daß der Mensch in der Gesellschaft nicht einfach die äußeren Bedingungen vorfindet, denen er seine Tätigkeit anpassen muß, sondern daß die Motive und Ziele der menschlichen Tätigkeit, ihre Mittel und Verfahren von diesen gesellschaftlichen Bedingungen (wohl) abhängen, (aber) ... die Gesellschaft die Tätigkeit der sie bildenden Individuen hervorbringt" (LEONTJEW 1973a, S. 420).

(30) Das "subjektive Produkt der Tätigkeit" entsteht durch die Fähigkeit des Subjekts zur Symbolbildung, wodurch die Gegenstände eine Beweglichkeit erhalten, mittels der sie neue Beziehungen einzugehen vermögen.

(31) "Ruhende Eigenschaften" des Gegenstandes meint "die in der Tätigkeit des Subjekts entwickelten Möglichkeiten seiner Verwendung" zusammen mit den "gesellschaftlichen Verwendungsbedingungen" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 54).

So kommt in Leontjews "Tätigkeitskonzept" dem *Bewußtsein* eine besondere Bedeutung zu. "Das, was in der gegenständlichen Welt für das Subjekt als Motiv, Ziel und Tätigkeitsbedingungen auftritt, muß von ihm ... wahrgenommen, vorgestellt, begrifflich erfaßt, im Gedächtnis aufbewahrt und reproduziert werden" - muß ihm bewußt werden (LEONTJEW 1973b, S. 515). Das Bewußtsein ist demnach verstanden als "das sich dem Subjekt anbietende Bild von der Welt, welches auch das Subjekt selbst, seine Handlungen und Zustände einschließt" (ebd.).

Bewußtsein entsteht für Leontjew notwendig durch die *Tätigkeit mit Abbildern*: "Das psychische Abbild des Produkts als des Ziels muß für das Subjekt so gegeben sein, daß es an diesem Abbild Handlungen vollziehen kann" (S. 516).

Der Übergang der Tätigkeit in eine "ruhende Eigenschaft" "ist der Prozeß der stofflichen Verkörperung des gegenständlichen Inhalts der Tätigkeit, der dem Subjekt nunmehr in Form des Abbildes des Gegenstandes erscheint". Deshalb wird das Bewußtsein als "subjektives Produkt" begriffen, "als transformierte Erscheinungsform jener ihrem Wesen nach gesellschaftlichen Beziehungen, die durch die Tätigkeit des Menschen in der gegenständlichen Welt realisiert werden" (S. 517).

Im Bewußtsein eignet sich das Subjekt die aus der "äußeren Realität" "herausgeholten" Abbilder der gegenständlichen Welt "in ideeller Form, in Form der bewußten Widerspiegelung" an. Dieser Prozeß vollzieht sich "in demselben System objektiver Beziehungen, in welchen sich der Übergang vom gegenständlichen Inhalt der Tätigkeit in das Tätigkeitsprodukt vollzieht", jedoch in der besonderen Art, "daß es letztlich als dem Subjekt bewußt gewordenes Produkt, als ideell, in Erscheinung treten kann". Dieses "*individuelle Bewußtsein*" kann als spezifische Form "der subjektiven Widerspiegelung der objektiven Welt" angesehen werden, jedoch jeweils "nur als Produkt jener Beziehungen und Vermittlungen..., die mit der Gesellschaft entstehen. Außerhalb des Systems dieser Beziehungen (und außerhalb des gesellschaftlichen Bewußtseins) kann es keine individuelle Psyche in Form des Bewußtseins geben" (S. 518).

In diesem Hinweis auf die jeweils "soziale Qualität" "individuellen Bewußtseins" (wie auch der "Tätigkeit" überhaupt), liegt die Möglichkeit der Kommunikation auf der "BewußtseinsEbene", die Voraussetzung für die Entstehung "innerer Handlungen" und Operationen ist und "Tätigkeit im Bewußtsein" ermöglicht (S. 519). (32) So stellen die "begrifflich gefaßten und transformierten gesellschaftlich entwickelten Verwendungsbedingungen, Gegenstände und Beziehungen", die Möglichkeit dar, diese Form weiterzugeben und zu verändern (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 54).

(32) "Das Bewußtsein ist nicht zu denken als grundsätzlich gebunden an unmittelbare praktische Tätigkeit. Geistige Produkte und Auswirkungen der Begrifflichkeit (Verwendung der Sprache) machen es von der direkten Koppelung äußerlich praktischer Tätigkeit frei. Die Tätigkeit selbst wird zum Gegenstand des Bewußtseins. Dies ist die Voraussetzung für die Entstehung innerer Handlungen, aus dem Abbild im Bewußtsein entwickelt sich die Tätigkeit im Bewußtsein" (SCHNEIDER 1980, S. 54f.).

Das Tätigkeitskonzept Leontjews erhält durch seine Verbindung von "gegenständlicher Tätigkeit", Bewußtsein und Umwelt eine besondere Bedeutung für eine pädagogische Theorie des Interesses. Wenn *Teilhabe des Subjekts an der Gegenstandsbestimmung und an objektiven Bedeutungen des Gegenstandes* in den gesellschaftlichen Verwendungszusammenhängen ein notwendiges Konstitutivum von gegenstandsbezogenem Handeln darstellt, erhält es hohe Relevanz für das Zustandekommen von Interesse überhaupt und Selbstbestimmung wie Person-Umwelt-Beziehung, Reflexivität und Realitätsbezug im besonderen (vgl. SCHNEIDER 1980, S. 88).

Das Zustandekommen von interessengeleitetem Handeln versucht Schiefele dann mit einem "Prozeßmodell" darzustellen, das jene Faktoren beschreibt, "die den allgemeinen Handlungskomponenten ihre spezifische Qualität verleihen" (SCHIEFELE 1980, S. 7).

8.5.3 REALITÄTSBEZUG

"Realität", als "objektive Bedingung einer Gesellschaft und eines Subjekts" verstanden, konstituiert Interesse, wenn es als eine "besondere Qualität der Beziehung eines Subjekts zur Realität und deren Gegenständen" aufgefaßt wird. "Realität" existiert "in den sozialen Beziehungssystemen von Menschen und in den darin existierenden Verwendungsbedingungen der Gegenstände" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 55). Im "Realitätsbezug" manifestiert sich Interesse als "Person-Umwelt-Bezug". Sie ist grundgelegt durch die "psycho-physische Verflechtung des Menschen mit seiner Umwelt" (SCHIEFELE 1980, S. 2). Da der Mensch außerhalb von Umweltbezügen gar nicht faßbar ist, wird auch für Interesse eine intensive Gegenstandsbeziehung konstitutiv. (33) Zwar kann "Realität" nicht als "etwas absolut Wahres" erkannt werden, aber es gibt die Möglichkeit, "aufgrund der Schaffung der Gegenstände in einem gesellschaftlichen Möglichkeitsfeld die historisch-objektiven Voraussetzungen einer Gesellschaft und eines Subjekts fest-

(33) Deshalb kann Interesse nicht als ein Merkmal aufgefaßt werden, "das einem Individuum als Eigenschaft oder der Umwelt als Anreiz zugesprochen werden könnte" (SCHIEFELE 1980, S. 3).

zustellen" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 55).

Da die *"Teilhabe des Subjekts an der Gegenstandsbestimmung in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand"* von außen behindert werden kann, muß unter solchen Umständen die Tätigkeit des Subjekts ohne Konsequenz für den Gegenstand bleiben, bzw. wird Tätigkeit unmöglich, was zur Folge hat, daß Selbstbestimmung nicht stattfindet und Veränderungen ausgeschlossen bleiben (ebd.). Es muß ferner davon ausgegangen werden, daß ein "Großteil der Gegenstände in sozialen Verwendungszusammenhängen" vor allem dem jungen Menschen, aber auch dem Erwachsenen, "zunächst durch konventionelle Verwendung oder durch Bedeutungszuweisung aufgrund von vorläufiger Expertenschaft ... nicht ohne weiteres zur Veränderung zur Verfügung stehen". Deshalb ist dafür Sorge zu tragen, daß das Individuum Einsicht in die Verwendungsbedingungen erhält, oder durch "einsichtige Zustimmung" dennoch Anteil an den gesellschaftlichen Verwendungsbedingungen des Gegenstandes erhält (S. 56).

Die Tatsache subjektiver Wahrnehmungskompetenz und unterschiedliche soziale Bedingungen an verschiedenen Orten, lassen die Annahme einer Existenz einmaliger und einziggültiger gesellschaftlicher Realität nicht zu, sondern weist auf die Gültigkeit von Aussagen und Erkenntnissen in je spezifischen Bereichen hin.

Es wird schließlich auf das Vorhandensein von drei "Ebenen" gegenständlicher Realität hingewiesen, auf eine "absolute Existenzform eines Gegenstandes", seine "sozial vermittelte Existenz" (Bedeutung) und die "subjektive Repräsentation" des Gegenstandes, wobei vermittelte und interpretierte Existenzformen in einem Beziehungszusammenhang stehen (ebd.).

Das Vorhandensein unterschiedlicher Realitätsformen weist ein weiteres Mal darauf hin, daß jedem Subjekt individuelle Bestimmungsmöglichkeiten der Gegenstände (34) eingeräumt werden müssen, wenn "die Gesellschaft" nicht als äußere Macht erlebt und Selbstbestimmung ein Ziel sein soll.

(34) "Gegenstand" meint auch hier, wie im Tätigkeitskonzept Leontjews, immer noch "nicht nur materiell greifbare Dinge, sondern auch Gedanken, Gefühle, Beziehungen, Theorien, Ideen etc." (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 53f.).

Für eine pädagogische Theorie des Interesses, die Interesse nicht in "irrealen Wirklichkeitsdeutungen" ansiedelt, sind Beziehungen und Gegenstandsverwendung eine bedeutsame "Realität". Durch Nichtberücksichtigung dieser Kategorie "wäre das Subjekt nicht mehr an der Gegenstandsbestimmung beteiligt, es entbehrte also der Möglichkeit der Selbstbestimmung" (S. 56).

8.6 DAS PROZESSMODELL INTERESSEGELEITETEN HANDELNS

Zur Darstellung interessegeleiteten Handelns beschreibt Schiefele im jüngsten Beitrag zu einer pädagogischen Interessentheorie sieben Faktoren als Teilkomponenten, die für jede Handlung konstitutiv erscheinen (35) und konkretisiert diese in einem "Prozeßmodell" als spezifische Handlungsbedingungen von Interessen.

Im Anschluß an Hans WERBIK werden zunächst allgemeine Komponenten der Handlung überhaupt dargestellt (1978, S. 18f.).

8.6.1 ALLGEMEINE KOMPONENTEN DER HANDLUNG

1. Aktive Einwirkung

Handeln soll (im Unterschied zu "Verhalten") als "aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt" verstanden sein, wie Leontjew "Tätigkeit" versteht (SCHIEFELE 1980, S. 8). Der Handlungsablauf "zielt auf Veränderung, oder er soll verhindern, daß sich etwas verändert" (ebd.).

2. Bewußtsein und Absicht

Die Auseinandersetzung von Subjekt und Umwelt wird (nicht reflexhaft, unwillkürlich, gewohnheitsmäßig, sondern) "bewußt und absichtlich" angenommen, wobei "Absicht" auf Ziel, Zukunft und Folgen der Handlung hindeutet (ebd.).

(35) "Handeln" wird dabei grundsätzlich in der Perspektive der "Handlungstheorie" betrachtet, - und als eine "besondere Kategorie des Verhaltens" (WERBIK 1978, S. 18) angesehen - unter der "der Mensch als ein aktiv auf seine Umwelt einwirkendes, zukunftsbezogenes Wesen, das sich selbst Ziele setzt und Hypothesen (Erwartungen) über seine Umwelt anstellt", erscheint (S. 11).

3. Rationalität und Realitätsorientierung

"Rationalität" bezeichnet auf Handlung bezogen die Fähigkeit des Menschen, "bewußt, absichtlich gesteuerte Einwirkung mit dem Ziel der aktiven Veränderung oder der Aufrechterhaltung gegebener Subjekt-Objekt-Bezüge" (ebd.). "Rationalität" verlangt "intersubjektiv gesicherte Realitätsorientierung", um falsche Annahmen über Realität auszuschließen, wie auch ein verlässliches Informationssystem (S. 9).

4. Feststellen von Alternativen

Für das Zustandekommen einer (Willens-)Handlung (in der Terminologie der Handlungstheorie) gilt das Vorhandensein einer Wahlsituation (vgl. ROHRACHER 1976, S. 502) als konstitutiv.

5. Wertorientierung und Erwartung

Wert und Erwartung (vgl. oben "Reflexivität") bilden die Kriterien für die anstehende Entscheidung in der Wahlsituation. Im Sinne der "Entscheidungstheorie" (36) bezieht sich ein Subjekt in Wahlsituationen "auf seinen Informationsstand über die gegebene reale Situation unter subjektiven Bewertungsaspekten. Der je wahrgenommene Handlungsraum wird daraufhin betrachtet, ob und wie er für die Zielerreichung geeignet ist" (SCHIEFELE 1980, S. 10) und das Subjekt wählt letztlich nach dem "Erwartungswert des Nutzens" (WERBIK 1978, S. 81). Die Tatsache, daß ein Subjekt sich an einer ganzen Reihe von Bedeutungen (=subjektiver Werte) orientiert, läßt neben "anderen Eingangsselektoren im Subjekt-Objekt-Bezug" einen "Wert- bzw. Bedeutungsraaster" annehmen (SCHIEFELE 1980, S. 11).

6. Entschluß

"Entschluß" ist die aktiv wirkende Verfolgung einer Absicht, die "dem Abwägen von Möglichkeiten und Notwendigkeiten zu handeln" folgt (ebd.); oder: "Entschluß" ist die Selbstaufforderung einer Person, ein bestimmtes Ereignis herbeizuführen. Der "Entschluß" mobilisiert Energie für Anstoß und Ausführung. Der "Entschluß" zur Realisierung einer Handlung bleibt solange aufrecht, als die äußeren Bedingungen der Handlungsabsicht bestehen und das Handlungsziel nicht erreicht wurde.

(36) WERBIK definiert "Entscheidungstheorie" als "theoretische Modelle, die sich darauf beziehen, daß ein Handelnder .. eine gegebene Situation, die durch bestimmte Merkmale beschrieben ist, durch Wahl einer bestimmten Verhaltensmöglichkeit in der Weise in eine andere Situation transformiert, daß er eine bestimmte rationale Entscheidungsregel ('Maxime') befolgt, die sich ihrerseits auf Bewertungen der einzelnen Verhaltensmöglichkeiten gemäß dem Wertsystem des Aktors stützt" (1978, S. 64). "Entscheidungstheorie" kann als "normative" oder "deskriptiv-erklärende" Theorie des faktischen Wahlverhaltens aufgefaßt werden (S. 81).

7. Emotionale Beteiligung (37)

"Gefühle sind eine Folge subjektiver Bewertung und Erwartung und fundieren den Handlungsvollzug emotional-effektiv" (S. 3). Die "emotionalen Anteile" einer Handlung werden (im Rahmen des Interessenkonzepts verallgemeinernd) als "Engagement" bezeichnet (S. 1).

8.6.2 ENTWICKLUNG DES PROZESSMODELLS

Für SCHIEFELE ist Interessentheorie eine besondere Form von Handlungstheorie (1980, S. 12). Das "Prozeßmodell" (38) geht von den "allgemeinen Komponenten der Handlung" aus und modifiziert sie theoriespezifisch, d. h. es arbeitet "jene Faktoren heraus, die den allgemeinen Handlungskomponenten ihre spezifische Qualität verleihen, nämlich interessegeleitetes Handeln zu sein" (S. 7).

Das "Prozeßmodell" stellt den Versuch dar, "zu beschreiben, wie die Realisation einer ideellen Norm (gemeint Interesse) im konkreten menschlichen Handlungsvollzug zu denken ist" (S. 6). Zur Beschreibung werden empirisch erarbeitete Begriffe (39) herangezogen und "wird die Idealnorm Interesse aktualgenetisch (40) gefaßt" (ebd.).

Das "Prozeßmodell" wird als "*Erwartungs-mal-Wert-Theorie*" (41)

(37) Abweichend von den Handlungstheorien führt SCHIEFELE "Emotionale Beteiligung" als eigene Teil-Komponente für Handeln ein. Er stützt sich dabei auf allgemeinspsychologische Befunde, wonach eine notwendige Bindung von Kognitionsprozessen und Gefühlserlebnissen existiert (1980, S. 12).

(38) "Hypothetisches Konstrukt, vereinfachend oder schematisierende Vorstellung über Vorgänge" (ORT 1976, S. 162).

(39) Diese Begriffe werden im Modell jene Prozeßvariablen darstellen, die den Verhaltensänderungen als zugrundeliegend angenommen werden (vgl. ORT 1976, S. 162).

(40) Ein in Entwicklung stehendes Konstrukt, das aus (noch) "diffusen" Elementen einen ersten Zusammenhang sichtbar macht.

(41) Die "Erwartungs-mal-Wert-Theorie" ist eine kognitive Motivationstheorie, welche die Prinzipien "Zweckrationalität" und "Befriedigungsoptimierung" enthält. Verhalten ist als zweckrationales Handeln konzipiert, wobei Kognition im Dienste der Befriedigungsoptimierung steht (vgl. ULICH 1979, S. 29). Der Grundgedanke der Theorie heißt: Die "Wahl einer Verhaltensweise" ist das "Produkt aus den Faktoren Wert eines Ereignisses und subjektiver Wahrscheinlichkeit der Erreichung des betreffenden Ereignisses" (WERBIK 1978, S. 83).

entwickelt und gründet auf verschiedenen Theoriekonzepten: der allgemeinen Handlungstheorie, der "Erwartungs-mal-Wert-Theorie", kognitiver Motivations- und Gefühlstheorie (S. 1). Dabei werden die einzelnen Ansätze variiert und auf die konkrete Fragestellung hin erweitert. Motivations- und Gefühlstheorien werden gleich-rangig als Grundlagen der Interessentheorie betrachtet, wie sie im handlungstheoretischen Konzept als verflochten erscheinen.

Erkundungsmotivation nach Berlyne

Daniel E. Berlyne, der der Lerntheorie nahesteht, untersuchte das "Explorationsverhalten" - "epistemisches Verhalten", motivationale Aspekte intellektueller Tätigkeit -, das er nicht von äußeren Reizen gesteuert annahm, sondern durch "Stimulusselektion" und "selektive Aufmerksamkeit" gekennzeichnet sah.

Berlyne erklärte solches Verhalten mit einer "Erkundungsmotivation"; "erkennendes Verhalten" geschieht "durch Auswahl unter den gegebenen Reizbedingungen" und hilft Konflikte vermeiden, die auftreten, "wenn das Individuum zuviel oder zuwenig oder widersprüchliche Informationen verarbeiten muß" (SCHIEFELE 1978, S. 230).

Die "Erkundungsmotivation" wird von einer Anzahl von Faktoren bestimmt, die "Zuständlichkeiten des Organismus sowie Eigenschaften des Reizfeldes umfassen" (KELLER/VOSS 1976, S. 39f.). Von besonderer Bedeutung im vorliegenden Zusammenhang ist eine Gruppe "kollativer (=vergleichender) Variablen", (42) die zu "unvereinbaren Verhaltenstendenzen" führen, Diskrepanzen auslösen und durch Vergleichsprozesse Unsicherheit induzieren (Überraschung, Neuheit, Veränderung, Inkongruenz, Ambiguität, Komplexität) - sie führen zum Konflikt.

Berlyne setzte exploratives Verhalten mit Annahmen über "Aktivation" ("arousal") (43) in Beziehung und "formuliert Neugier als einen Trieb zur Aufrechterhaltung eines bestimmten chronischen Aktivierungsstatus" (S. 40). Dabei bilden die das Aktivierungs-

(42) Berlyne nennt zwei weitere Variablen-Gruppen. "Psychophysische Variablen: Menge, Qualität, Intensität der Reizmuster, denen sich ein Individuum ausgesetzt sieht ... Ökologische Variablen: Sie besitzen für das Subjekt biologische Bedeutung im Hinblick auf seine Lebenssicherung" (SCHIEFELE 1978, S. 230).

(43) "Aktivation" meint einen über das "aufsteigende retikuläre Aktivierungssystem (ARAS)" (Nervenstrang der unteren Gehirnregion) vermittelten Organismuszustand, der zu Veränderungen im Bereich der Aufmerksamkeit führt und als umfassender Regelmechanismus des Energieumsatzes gilt.

niveau beeinflussenden Reizeigenschaften (psychophysische, ökologische, kollative Variablen) das Aktivierungspotential. Eine Veränderung des (gewöhnlichen) Aktivierungsniveaus wird als Spannungszustand erlebt und als Motivation bezeichnet. Das Individuum strebt danach, Spannung zu vermindern und "einen persönlichkeitspezifischen Informationsstrom aufrechtzuerhalten" (SCHIEFELE 1980, S. 14).

"Kollative Variablen" als Reize führen nach Berlyne zu vier explorativen Verhaltensformen: "Orientierungsverhalten, lokomotorische Exploration, Untersuchungs- und Manipulationsverhalten und zu epistemischer Neugier" (ebd.). (44) "Epistemische Neugier" entspricht den Begriffen Wißbegierde, Interesse oder Erkenntnisstreben. Die Stärke des Erkenntnismotivs wird abhängig gedacht vom "Grad des begrifflichen Konflikts" (ebd.).

Schachters Zweikomponententheorie des Gefühls

Stanley Schachter ging aufgrund einer Versuchsreihe davon aus, "daß das Auftreten einer Emotion einen (physiologischen) Erregungszustand und eine Möglichkeit, den Zustand im Sinne einer Emotion zu interpretieren, voraussetzt" (COFER 1975, S. 100). Er zeigte damit, daß Emotionen "ein Gesamtprodukt aus physiologischer Erregung und einer kognitiven Bewertung der Situation, in der Erregung auftritt", darstellen und "eine Interpretation physiologischer Reaktionen" sind (S. 103). Der Organismus nimmt die Veränderung des Aktivierungsniveaus als internen Reiz wahr und versucht, ihn kognitiv zu interpretieren, zuzuordnen, zu benennen; dabei erst wird ein Gefühl erlebt. Damit liegt die Intensität des Gefühls im physiologischen Bereich, seine Qualität in der Kognition. Bei gleichem Aktivierungsniveau können je nach kognitiver Interpretation unterschiedliche Gefühlsqualitäten auftreten (vgl. SCHIEFELE 1980, S. 14). (45)

Kognitive Gefühlstheorie nach Lazarus

Die kognitive Gefühlstheorie von Richard S. Lazarus erscheint für eine Interessentheorie bedeutsam, da sie *Emotionen aus physiologischen (Erregung, Mobilisierung von Energie), kognitiven (Einschätzen und Bewerten von Situation) und verhaltensmäßigen (motorisch) Komponenten gebildet* ansieht und als "objektbezogene Reaktionssyndrome" auffaßt (SCHIEFELE 1980, S. 15).

(44) "Epistemische Neugier" meint "kognitives Erkundungsverhalten, das sich symbolischer Denkprozesse bedient" (SCHIEFELE 1978, S. 235).

(45) Vgl. ferner: SCHÄFER (1975).

Lazarus geht davon aus, daß "die kognitive Einschätzung einer gegebenen Umweltsituation die Qualität und Intensität der emotionalen Reaktion bestimmt" (BIRBAUMER 1977, S. 33). Die physiologische Erregung ist deshalb differenziert und spezialisiert (im Gegensatz zu Schachter). Ein Gefühl ist nach Lazarus "das Produkt eines ständig ablaufenden Einschätzungs- und Neueinschätzungsvorganges (appraisal und reappraisal)". Ein auftretender (externer) Reiz wird (aufgrund von Lerngeschichte und Persönlichkeit) mit bekannten (ähnlichen) Reizen verglichen, eingeschätzt und nach Bewältigungsmöglichkeiten beurteilt ("coping"). Auf dieser Basis erfolgt eine Neueinschätzung und daraus ergeben sich Bewältigungsreaktionen (Annäherung, Vermeidung) oder kognitive Reaktionen (Abwehrmechanismen). Im Unterschied zu Schachter liegt nach Lazarus "jeder emotionalen Reaktion ein spezifisches Muster physiologischer, subjektiv-psychologischer und motorischer Reaktionskomponenten" zugrund (S. 34). Die Differenzierung kommt durch die Betonung der spezifischen Situationserfassung zustande, die mit Kognition, Emotion und Handlung über den Prozeß von "Einschätzung" und "Neueinschätzung" (der Situation etc.) abläuft. (46)

8.6.3 DAS GRUNDMODELL

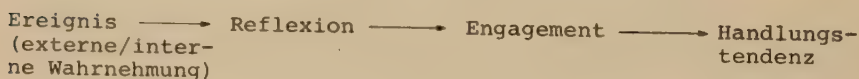
Schiefele vergleicht die motivations- und gefühlstheoretischen Ansätze von Berlyne, Schachter und Lazarus und stellt fest, daß sie sich bezüglich der Aktivationsursache unterscheiden. Im Konzept Berlynes verändert die diskrepante Informationslage das Erregungsniveau rein physiologisch. Nach Schachter erfolgt die Aktivierung durch Interpretation eines internen Reizes, den ein Außenreiz unspezifisch ausgelöst hat. Lazarus schließlich sieht die Aktivierung ausschließlich von der kognitiven Bewertung des Außenreizes abhängen. "Man kann nun davon ausgehen, daß der Berlynesche Erklärungsansatz immer dann greift, wenn Bewertungskategorien nicht entwickelt sind oder in einer Situation nicht eingesetzt werden. Den beiden anderen Konzepten ist die Annahme gemeinsam, daß Emotionen aus der funktionalen Wechselbeziehung von Kognitions- und Aktivierungsprozessen entstehen" (SCHIEFELE 1980, S. 16). Den Gefühlstheorien ist also gemeinsam, daß sie mit *Gefühlsaktivierung Handlungstendenzen verbinden*.

(46) Vgl. ferner: KROHNE (1976, S. 83-93).

Obwohl dem Eintritt in eine Person-Umwelt-Interaktion Bedingungen (Reiz- und Dispositionsvariablen) vorausgehen, soll das Prozeßmodell die "Wahrnehmung des Ereignisses" an den Anfang setzen, da Gefühle erst erlebnis- und handlungsrelevant werden, wenn eine "Erhöhung des Aktivierungsniveaus als interne Information festgestellt wird" (S. 16f.).

Das Prozeßmodell stellt sich nun als Abfolge von drei Variablen dar:

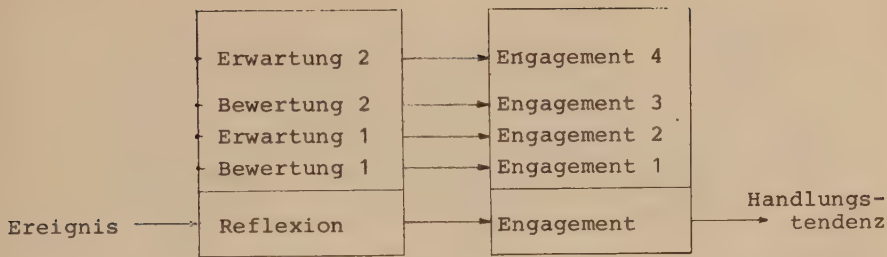
- "Akte der *Reflexion* (Einschätzung, Interpretation, Beurteilung, Bewertung);
- Lagen (Zustände) von *Engagement* (emotionales Beteiligtsein), die als Folge von Reflexivität auftreten;
- *Handlungstendenzen*" (physiologische Veränderungen als Teil der Handlungsvorbereitung) (S. 17).



Schema der Prozeßfaktoren als Abfolge nach SCHIEFELE (1980, S. 17)

Die Faktoren wirken als funktionale und thematische Akzentuierungen des zeitlich gleichzeitig erfolgenden psychischen Vollzugs. Wird jedoch "die zeitliche Erstreckung der Verhaltenseinheit 'Handlung aus Interesse' in Betracht gezogen", so ist das Schema auch als *zeitliche Erstreckung* festlegbar (S. 17f.).

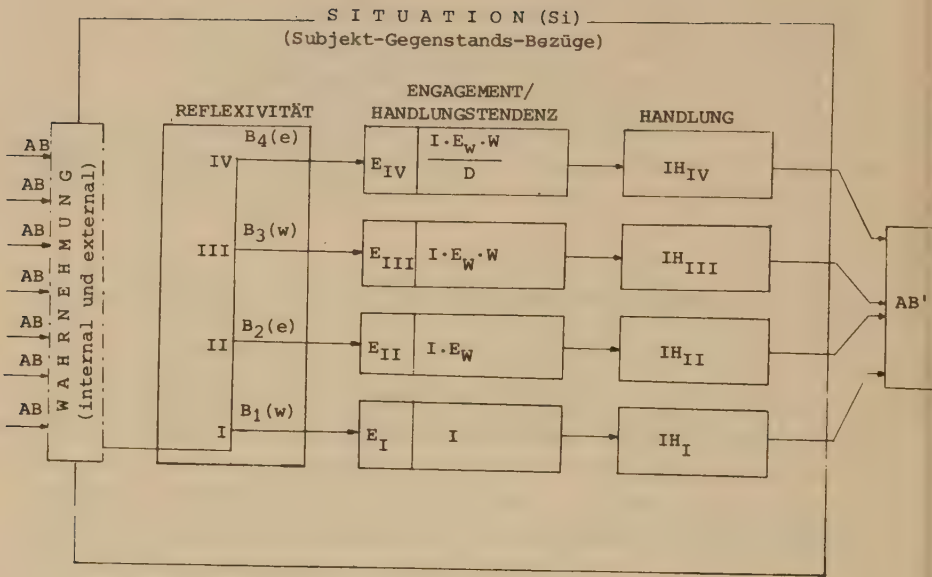
Werden psychische Lagen mit Handlungstendenzen verknüpft, so können sie "zum Gegenstand neuer Reflexion werden und als deren Ergebnis letztlich zu neuen Lagen führen, in der sich das Engagement differenzierter, überlegter, kritischer und auch entschiedener auswirkt" (S. 18). Dabei sind bezüglich Reflexivität die Kriterieninhalte nach Wert und Erwartung zu unterscheiden und die *Niveauebenen des Reflexionsprozesses* zu differenzieren, wobei sich "die daraus folgenden Zustände des Engagements von den darin eingeschlossenen Selbstaufforderungen zum Handeln" abheben (ebd.).



Schema der grundlegenden Positionen des Interesses-Prozeß-Modells nach SCHIEFELE (1980, S. 18)

Im folgenden werden die bislang funktionalen Begriffe nach ihrer inhaltlichen Qualität näher bezeichnet und das Modell thematisch differenziert, sodaß es "den konkreten Vollzug interessesegeleiteten Handelns abzubilden vermag" (S. 19). Das Modell erhebt den Anspruch, "das *Grundmuster für die Deskription jeder Art von Handeln aus Interesse*" darzustellen und "interessesegeleitetes Handeln von anderem Handeln unterscheiden zu können" und mit seinen Variablen "die Grundlage für die Entwicklung einer genetischen und Instruktionstheorie von Interesse" zu bilden (ebd.).

In diesem Schema wird der "gesamte Vollzug auf der Grundlage und im Rahmen der je gegebenen Situation abgebildet". Begriffe und Zusammenhänge beziehen sich auf situationsspezifische Subjekt-Gegenstandsbezüge. Um die Gleichwertigkeit der Akzentuierung sicherzustellen, wird das Modell von unten nach oben gelesen. "Mit B_1 ist zugleich E_1 und gegebenenfalls auch IH_1 gegeben. Die Akzentuierung auf jeder der höheren Stufen (II, III, IV) schließt die der darunter liegenden mit ein: wenn also B_4 über E_{IV} zur Interessenhandlung IH_1 führt, dann sind daran alle im Modell verzeichneten Positionen beteiligt" (ebd.). Da verschiedene Grade und Formen von Engagement nur anhand konkreter Handlungstendenzen unterscheidbar sind, werden sie zu einer Variablengruppe zusammengezogen.



Grundmodell interessegeleiteten Handelns
nach SCHIEFELE (1980, S. 20)

Die Bezeichnungen und ihre Bedeutungen

"AB: Antezedente Bedingungen...

S_i : Situation i, konstituiert durch externe und interne .. Wahrnehmung und dementsprechend aktualisierte Subjekt-Gegenstands-Bezüge...

$B_1(w)$: erste, unmittelbare Beurteilung der erfaßten Situation.
Kriteriumsfrage: enthält die Situation Elemente, Gegenstände, Tätigkeiten, sie zu (lustvoller) Erkundung, bzw. kognitiver Auseinandersetzung auffordern?
Kriterien: elementare Bedürfnisse, bereits erworbene Bedeutungspositionen, positive Erfahrung.

E_I : Engagement auf unterster, überwiegend affektiv thematisierter Stufe...

I: Impuls als objektbezogenes Reaktionssyndrom mit bestimmtem Erregungsmuster.

- IH_I: Einfaches emotionsgeleitetes Handeln: ... Vorformen interessegeleiteten Handelns.
- B₂(e): Zweite Beurteilung von Situation, Situationsbewertung (B₁(w)) und Engagement (E_I) hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit der Verwirklichung im Handeln: primäre Erwartungsbildung.
 Kriteriumsfrage: bestehen situativ und personal ausreichende Voraussetzungen, um die Handlungsimpulse zu realisieren?
 Situative Kriterien: externe Forderungen und Erwartungen, Zwänge, vordringliche oder gleich wünschenswerte Alternativen, hohe Anstrengungsbarrieren.
 Personale Kriterien: Fähigkeiten, Erfahrungen, Wissensbestände, Selbsteinschätzungen.
 Grundsätzlich gilt, daß Handlungsimpulse je nach subjektiver Lage (Alter, Situationswahrnehmung, Erfahrung, Angst etc. unterschiedlich leicht direkt in Verhalten umgesetzt werden. Das Gewicht der so beurteilten Handlungsbedingungen = Erwartungen (E_w) ergibt sich multiplikativ aus situativen (s) und personalen (p) Faktoren: $E_w = s \times p$.
- E_{II}: Engagement als Form einer Gefühlsbeteiligung, die durch Realitäts- (Verwirklichungs-) Kalküle verändert, differenziert, stabilisiert, gesteigert, geschwächt etc. wird.
- I E_w: Handlungstendenz als spezifische Folge des primären emotionalen Reaktionssyndroms I, multiplikativ verknüpft mit dem Erwartungswert E_w.
- IH_{II}: Zielunmittelbares Handeln auf der Grundlage einer wenigstens angedeuteten Realitätseinschätzung mit deutlicher positiver Gefühlsbetonung...
- B₃(w): Beurteilung der subjektiv entwickelten Handlungstendenzen.
 Kriteriumsfrage: wie bedeutsam sind die tendenziell aktivierten Handlungsanstöße hinsichtlich ihrer erwarteten Ergebnisse bzw. der darüber hinaus zu erwartenden Konsequenzen?
 Kriterien: Instrumentalität der Ergebnisse (für kurz- und langfristige Konsequenzen) und Einordnung in Dimensionen des Selbstkonzeptes (Selbstgefühl, Selbstwert, Ich-Beteiligung, Ich-Erweiterung, Identität)...
- E_{III}: Durch Prozesse wertbezogener Reflexion geklärtes Engagement, bezogen auf als realisierbar eingeschätzte Handlungsmöglichkeiten mit zugrundeliegenden positiven Gefühlsakzenten.
- I · E_w · W: Valenz = Aufforderungscharakter einer unter Bedingungskriterien interpretierten Situation; potentielles Handlungssyndrom als Ergebnis multiplikativer Verbindung der subjektivierten Handlungstendenz (I · E_w) und des Wertes (W) ... von Handlungsergebnis und -konsequenz.
- IH_{III}: bewußte Handlung nach Wertüberlegungen und -entscheidungen. Die Erreichbarkeit der intendierten wertpositionalen Handlungsziele wird noch nicht über differenzierte Realitätskalküle eingeschätzt.

- B₄(e): Beurteilung von Situation und Engagement (E_{III}) hinsichtlich der Erreichbarkeit der Handlungsziele; Kriteriumsfrage: wie wahrscheinlich sind die Ergebnis-Folge-Erwartungen unter den angesetzten Wertaspekten? Kriterien: Sicherheit bzw. Unsicherheit (U) des Zusammenhangs von Ergebnis und Konsequenz; Dauer der Selbstauf-forderung und Anstrengung (A₁). Das Ergebnis von B₄(e) wird negativ formuliert als Distanz (D) vom angestrebten Ziel: $D = U \times A_d$.
- E_{IV}: Engagement in Form einer wertbewußten und antizipato-risch auf ihre Realisierung eingeschätzte Gefühlsbetei-ligung an gegenstandsspezifischen Handlungszielen.
- $\frac{I \cdot E_w \cdot W}{D}$: Interessenstärke als zureichende Voraussetzung interes-sengeleiteten Handelns. Die Interessenstärke ist direkt proportional der Valenz und umgekehrt der Distanz.
- IH_{IV}: Interessengeleitetes Handeln: selbstbestimmtes Handeln aus wert- und erwartungsreflexiver (leitzielantizipato-rischer) Erwartung.
- AB': Der Handlungsvollzug ist seinerseits wiederum antezedente Bedingung für weitere Wahrnehmungen; er verändert Subjekt-Gegenstands-Bezüge und Situationserfassung als Voraus-setzungen neuer Handlungsvollzüge usw." (S. 21ff.).

Schiefele versucht im Anschluß an Entwicklung und Darstellung des Prozeßmodells interessegeleiteten Handelns die "Rekonstruktion der Prozeßvariablen" (Zusammenhang, empirische Erfassbarkeit, Ab-bildung der Handlungselemente) aufzuweisen. (47) Auf ihre Dar-stellung wird in diesem Zusammenhang verzichtet.

In allen Beiträgen zur pädagogischen Interessentheorie wird dar-auf verwiesen, daß dem ersten Schritt der Theoriebildung weitere folgen werden und bislang erst die Theorievorgabe geleistet ist (vgl. SCHIEFELE/HAUSSER/SCHNEIDER 1979, S. 18f.; SCHIEFELE 1980, S. 28). HAUSSER/KRAPP versuchen dann auch bereits, "einige Kon-

(47) "Rekonstruktion" heißt "(normative) Explikation der vorfindbaren Wissen-schaftsstrukturen". Damit ist nicht ausgesagt, "daß der praktisch forschende Wissenschaftler für immer auf diesen .. Stand festzulegen ist; er ist viel-mehr ... aufgerufen, durch neue, kreative Forschungsansätze und -wege zur Weiterentwicklung der Wissenschaftsstruktur beizutragen". Die "normative Re-konstruktion" der Ansätze und die "Überprüfung auf Tragfähigkeit und präskrip-tive Konsistenz bzw. Verträglichkeit mit anderen Konzepten" hingegen ist Auf-gabe des Wissenschaftstheoretikers (GROEBEN/WESTMEYER 1975, S. 227).

sequenzen und Leitlinien für konkrete empirische Untersuchungsansätze im erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Bereich" herzuleiten (1979, S. 62) und "methodologische Implikationen und Forschungsperspektiven" aufzuzeigen (S. 72-78).

8.7 ZUSAMMENFASSUNG

Interesse stellt in der pädagogischen Theorie des Interesses nach Schiefele und seinen Mitarbeitern kein formalistisches, gegenstandsgleichgültiges Konzept dar. Es ist an übergeordneten Zielen orientiert. Das Interessenkonzept unterscheidet sich von motivations- und persönlichkeits-theoretischen Konzepten.

Für den eingeführten Interessenbegriff gelten folgende Feststellungen als *Voraussetzungen*:

1. "Konstanzannahmen werden auf kognitiv vorbereitete und emotional beeinflusste Entscheidungstendenzen bezogen".
2. Interessen werden als "in gesellschaftlichen Zusammenhängen entwickelt oder durch gesellschaftliche Bedingungen in ihrer Entwicklung behindert" verstanden.
3. "Interessen entstehen und wirken .. gegenstandsspezifisch, sie sind inhaltsrelevant". Sie existieren in Subjekt-Objekt-Beziehungen.
4. "Interesse haben" heißt, "sich unter Anstrengung der subjektiv entwickelten Reflexionskompetenz für Werte, Ziele etc. entscheiden" und "Entscheidungen als handlungsverbindlich" setzen.
5. Interessen als "kognitiv-emotional vorbereitete reflexive Entscheidungen beziehen sich auf personale und soziale Bedingungen" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 57).

So ergeben sich folgende *Bestimmungsstücke des Interessenbegriffs*:

- "Interesse steht grundsätzlich im Tätigkeitszusammenhang des Subjekts".
- Interessen heißen die "selbstbestimmten Beziehungen einer Person zu soziokulturell bedeutsamen Gegenständen".
- Interesse ist die "Teilhabe an der Entwicklung der Bedeutungen und Beziehungen".

- Interesse "realisiert sich in der tätigen Auseinandersetzung eines Subjekts mit seiner ... gesellschaftlich gegebenen und subjektiv interpretierten Lebenssituation".
- Interesse "basiert auf reflexiver (realitätsangemessener) Erschließung" der Lebenssituation.
- Interesse "entsteht und existiert in den Beziehungen des Subjekts zu anderen Subjekten und Gegenständen" (ebd.).

Pädagogisches Bemühen richtet sich deshalb auf das Möglichkeitsfeld, in dem Interessen entwickelt werden sollen. In diesem Feld wird es die reflexive Erschließung der (gesellschaftlichen und individuellen) Bedingungen als selbstbestimmte Tätigkeit ermöglichen, um die spezifische Beziehung Subjekt-Objekt zu gewährleisten, die als Hinführung Weg und als Interaktion Ziel von Bildung und Erziehung ist.

In einem Satz ausgedrückt ist Interesse im Sinne einer pädagogischen Theorie des Interesses "eine spezifische Subjekt-Objekt-Beziehung, orientiert an Zielvorstellungen der Selbstbestimmung und der sozialen Gleichheit, gekennzeichnet auf seiten des Subjekts durch die Merkmale 'Reflexivität', 'gegenstandsbezogenes Handeln' und 'Realitätsbezug'" (S. 58).

9 PÄDAGOGISCHE INTERESSENTHEORIEN - VERSUCH EINER GEGENÜBERSTELLUNG

9.1 DAS PROBLEM DES VERGLEICHS

Der Versuch, die pädagogischen Interessentheorien einem Vergleich zu unterziehen, hat das Ziel, "als Kontrolle im Hinblick auf die angestrebten Lösungsansätze" der Gegenwart zu fungieren (RÖHRS 1973, S. 306). Die vorausgehenden Darstellungen haben bereits deutlich gemacht, daß einzelne Bestimmungstücke der Interessentheorien in einzelnen Theorieansätzen immer wieder thematisiert werden.

Wenn z. B. Schiefele und seine Mitarbeiter versuchen, einen "originären" Beitrag zur Theorie der Lernantriebe zu leisten, so stehen sie - nach ihrem eigenen Verständnis - doch in einem historisch gewordenen Zusammenhang, wenngleich sie sich eigentlich nirgends ausdrücklich auf frühere Theorien berufen. "Geschichte" aber ist ein "Kontinuum, das vielfach in die Gegenwart hineinreicht" (S. 312), ob sie thematisiert wird oder nicht.

Einem derartigen Versuch des Vergleichs stellen sich eine Reihe von Problemen entgegen, die eine Analyse erschweren und das Ergebnis relativieren.

Ein erstes Problem ergibt sich aus der Tatsache, daß *Sprache*, an die Aussagen gebunden sind, nichts Feststehendes ist, sondern sich entwickelt und daß Begriffe sich wandeln. Die Wissenschaften, deren Fortschritt zum einen in differenzierterer Fragestellung liegt und durch je komplexere Erklärungszusammenhänge gekennzeichnet ist, praktizieren mit großer Unbefangenheit das Verfahren, "die Leistungen der früheren Systeme ohne Nachprüfung der veränderten Wortbedeutungen zu interpretieren" (HEHLMANN 1967, S. 2). Im Vergleich ist es aber notwendig zu berücksichtigen, daß Aussagen jeweils von einem bestimmten Bedeutungshorizont her entworfen sind, der sich verändert hat, und die Aussagen deshalb nicht ohne weiteres vergleichbar sind.

Ein zweites Problem ergibt sich aus der Tatsache, daß jede pädagogische Theorie in einem *gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang* steht und durch zahlreiche Faktoren (Menschenbild, Weltverständnis, soziale, politische und ökonomische Bedingungen etc.) bestimmt ist, die nicht außer acht gelassen werden dürfen, wenn eine "gerechte Beurteilung" gefunden werden soll. Den gesamten historischen Zusammenhang erfassen und würdigen, stellt jedoch ein Problem dar, das nicht nur in diesem konkreten Zusammenhang unlösbar ist, sondern der Geschichtswissenschaft selbst als bleibende Aufgabe gestellt ist, und deren Problembereich darstellt. Wollte man diesen Fragen gerecht werden, so hieße das, all jene historischen Gegebenheiten erarbeiten, die den jeweiligen Pädagogen veranlaßt haben, eine Interessentheorie mit seinen spezifischen Implikationen zu entwickeln ("Gewordensein des Gewesenen", RÖHRS 1973, S. 311). Erst dadurch würde eine hinreichende Würdigung seines Systems möglich, ein Urteil darüber, ob seine Darstellung (für seine Zeit) hinreichend entwickelt war, sodaß sie auf die konkreten Gegebenheiten eine adäquate Antwort darstellte.

Dabei wird zugleich die (relative) Bedeutung für die gegenwärtige Situation deutlich. Die Ergebnisse des Vergleichs können nur insofern auf die Gegenwart Anwendung finden, wenn die Situationen vergleichbare Bedingungen darstellen.

Damit ist auch das dritte Problem dieses Vergleichs genannt: die "ausreichende *Vergegenwärtigung*" der historischen Zusammenhänge. Es ginge also darum, die Berührungspunkte von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufzuzeigen, an denen das Verständnis des Gegenwärtigen zu reifen vermag, die "eine Orientierungshilfe für das Selbst- und Fremdverständnis in der Gegenwart" vermitteln (S. 313). Auch dabei sind (im Rahmen dieser Darstellung) hier Grenzen gesetzt, wenngleich davon ausgegangen werden kann, daß diesen Effekt die Auseinandersetzung an sich zu einem gewissen Teil im Vorausgegangenen geleistet hat.

In diesen vorgezeichneten Grenzen wird eine weitere Einschränkung dadurch vollzogen, daß sich der Vergleich nur auf die wesentlichsten Komponenten der Interessentheorien erstrecken soll: auf das Erziehungsziel, den jeweiligen Interessenbegriff, und

die von Schiefele als für eine Interessentheorie als konstitutiv bezeichneten Grundpositionen "Reflexivität", "gegenstandsbezogenes Handeln: Tätigkeit" und "Realitätsbezug".

Es kann nicht darum gehen, den gegenwärtig geltenden "Maßstab" für eine pädagogische Interessentheorie an die historischen Theorien anzulegen und damit zwangsläufig zu einem Urteil zu kommen, das disqualifiziert. Allein die Tatsache, daß Schiefeles Theorie auf Handlungstheorien fußt, welche jünger als jede der Interessentheorien sind, zeigt die Unzulässigkeit solcher Urteile. Die Untersuchung vermag jedoch zu zeigen, "wie nahe" die Interessenkonzepte an Erziehungsziele heranzuführen und praktikabel werden.

9.2 ROUSSEAUS PÄDAGOGISCHE INTERESSENTHEORIE

Will man Jean-Jacques Rousseaus Interessentheorie umreißen, so ist zunächst an seinen historischen Standpunkt zu erinnern. Sein *Interessenbegriff* steht am Übergangspunkt der Bedeutung von

- "Vorteil" für ein Individuum zu einer
- "spezifisch sozialen Dimension", in einer
- Polarität von Egoismus, Selbsterhaltung und "Liebe zur Ordnung des Ganzen", im
- Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft und schließlich am
- Anfang pädagogischer Verwendbarkeit mit spezifischen Bedeutungsinhalten wie "Triebfeder", "Naturtrieb", "angeborenes Verlangen nach Wohlbefinden", Neugierde, Wissensseifer.

Rousseau sah im Interesse einen im Menschen liegenden Naturtrieb, der unabhängig von Objekten den Fähigkeiten der Person entsprechend nach außen drängt.⁽¹⁾ Wie bei allen folgenden (historischen) "Interessentheoretikern" ergibt sich bei Rousseau eine Diskrepanz zwischen eigentlichen Definitionsversuchen und Verwendung im pädagogischen Konzept. Diese Tatsache wird allein dadurch deutlich, wenn man die Erziehungsziele betrachtet.

(1) Diese Komponenten - innenliegender (angeborener) Trieb, nach außen drängende Energie, vom Gegenstand unabhängig, Fähigkeiten entsprechend - bildeten die Wesentlichsten Elemente nahezu aller folgenden (pädagogischen) Interessenkonzepte und wurden erst durch die Theorie Schiefeles abgelöst.

Für Rousseau galt als implizites *Erziehungsziel* "die Entfaltung des Menschen zu voller Lebensfähigkeit" (RÖHRS 1957, S. 165). Er ging davon aus, daß die Gesellschaft den Menschen "verdirbt", er aber durchaus fähig sei, durch Natur und Vernunft sich "selbsttätig" in der rechten Weise zu bilden. So hat er die *Zielvorstellung* der "*Selbstbestimmung*" als konstitutives Merkmal von Interesse angenommen. Diese "Selbstbestimmung" wird durch eine "vernünftig geregelte Freiheit" in der Beziehung Erzieher-Zögling sichergestellt (S. 172) und findet in der These der "negativen Erziehung" ihre Ausformung.

Die von Rousseau unaufhörliche Betonung der *freien Auswahl der Lerninhalte*, die nicht der Erzieher vorgibt, sondern der Zögling selbst trifft, indem er seinem natürlichen "Tätigkeitstrieb" folgt, ist ein weiteres Indiz für "Selbstbestimmung". Individualität ("bei sich sein") entwickelt sich für Rousseau nur in der "Freiheit der Entscheidung für eigenverantwortliche Zielsetzung" (DERS. 1976, S. 19).

In der Betonung eines Rechts auf "Eigeninteressen" wird das Individuum vor der Macht der Gesellschaft geschützt. Gegen "Selbstentfremdung" stritt er für "Selbstbefreiung" und "Selbstvervollkommnung".

Von einem Ziel "soziale Gleichheit" könnte bei Rousseau insofern gesprochen werden, als er gegen die herrschende (hierarchische) Staatsform mit ihren Ungerechtigkeiten argumentierte und "Selbstentfaltung" forderte, welche durch "soziale Ungleichheit" allemal verhindert wird. Von "sozialer Gleichheit" in gegenwärtigem Verständnis bei Rousseau sprechen zu wollen, dürfte jedoch einen Anachronismus bedeuten. (2) ,

Die Grundposition "Reflexivität" in Rousseaus Interessentheorie ist durchaus auffindbar, wenn auch bedingt. Dies ist im Interessenbegriff Rousseaus gelegen. Wenn Interesse als Trieb in die Person verlegt ist, so sind *kognitive Anteile* und das *Entschei-*

(2) Dies muß ebenso für alle weiteren historischen Interessentheorien gelten - "von Rousseau bis Seyfert". Wenn die Aufklärung auch Macht-Verhältnisse aufklären und beseitigen wollte, so war von "sozialer Gleichheit" im gegenwärtigen Verständnis doch nicht die Rede. Zu viele "Realitäten" und als "naturgegebene" Tatsachen hingenommene Verhältnisse verhinderten solche Zielvorstellungen.

dungsvermögen der Person gering angesetzt. Die *Wertfrage* spielt nur insofern eine Rolle, da jene Objekte als wertvoll interpretiert werden, die dem eigenen Wohlbefinden oder der Gesellschaft nützen. Damit gehen sie auch in Zielüberlegungen ein. Dennoch ist Interesse für Rousseau auch ein "durch die Vernunft vermitteltes Produkt aus Natur und Gesellschaft" (GERHARDT 1977, S. 44). Das Individuum interessiert sich dann für Objekte aus eigener Entscheidung; wenn auch die Kriterien einerseits aus der "Natur" der Person kommen, so werden sie doch mit der "Vernunft" angewandt. Wenn das Interesse auch einem Bedürfnis (naturhafter Art) entspringt, so wird es doch durch Wertschätzung, durch reflexives Verhalten, aufrechterhalten. Es wird als *realitätsbezogenes Denken* bewußt.

Vor allem aber erscheint Interesse bei Rousseau dann als "reflexiv", wenn es unter der Grundposition "*Tätigkeit*" betrachtet wird. Für Rousseau hatte nur das Bildungswert, "was der Geist selbsttätig aus seinem Inneren hebt" (RÖHRS 1957, S. 144). Selbstverwirklichung erfolgt durch "tätige Zuwendung zur Welt" (S. 142), nicht durch "Tradierung der Inhalte der gesellschaftlich-geschichtlichen Welt, sondern (durch) die Entfaltung des Menschen" (S. 165), durch "Teilhabe am Seienden" (S. 142). Der Erzieher hat (lediglich) die Aufgabe, Anstöße zur Selbsttätigkeit zu geben. Das Prinzip der "negativen Erziehung" und das Postulat des "pädagogischen Nichtstuns" fördern den "Tätigkeitstrieb" des Kindes und regen die "Selbsttätigkeit" an. Im "Gespräch mit der Sache" werden nicht fremde Erfahrungen und Bewertungen übernommen, sondern vom Subjekt aus der "Natur", aus dem "Gesetz der Sache" abgeleitet. Wenn Interesse "aus dem Inneren" des Subjekts heraus tätig werden soll, muß nach Rousseau absolute Freiheit gegeben sein, denn jede Außenlenkung ist Einschränkung und verhindert diese.

Was die Grundposition "*Realitätsbezug*" angeht, so erscheint die Position Rousseaus wieder weniger eindeutig, wenigstens was den direkten Umgang mit der Realität angeht. Seine "ideale Konstruktion" von Gesellschaft und Erziehungssituation ist unreal und orientiert sich nicht an den objektiven Bedingungen seiner Gesellschaft und sein "Emile" war eine Utopie. Wohl betont er den

Person-Umwelt-Bezug als alleinigen Faktor im Erziehungsgeschehen, aber er ging an der Realität der Gesellschaft vorbei - was nicht seiner Konzeption von Gesellschaft, aber den realen Gegebenheiten widersprach. Die Mitwirkung des Subjekts an der Gegenstandskonzeption wiederum kann bei Rousseau durchaus angenommen werden, sie ergibt sich auch logisch aus dem konzipierten Erziehungs- und Bildungsgeschehen, ist aber ausdrücklich wohl nicht thematisiert.

Weitere konstitutive Elemente für eine Interessentheorie scheinen bei Rousseau nicht erkennbar.

Eine *Spannung* liegt über der Theorie Rousseaus: indem er Interesse als Trieb auffaßt, verlegt er es als eine Energie in die Person und konstituiert es nicht gegenstandsbezogen. Andererseits - sieht man einmal von der "Triebtheorie" ab - zeigt Rousseaus Theorie beachtenswerte Ansätze. Er thematisiert mit großem Nachdruck das Prinzip der Selbstbestimmung mit zahlreichen Konsequenzen. Die Theorie ist "naturalistisch" und zugleich rational, biologistisch und hedonistisch, sie bezieht den gesellschaftlichen Aspekt mit ein, bleibt unrealistisch und läßt Interesse in "Selbsttätigkeit" praktisch werden.

9.3 INTERESSE IM PÄDAGOGISCHEN SYSTEM HERBARTS

Herbarts Interessentheorie wirkte lange auf das pädagogische Geschehen, wobei seine Grundpositionen häufig verkannt und verlassen wurden. Seine expliziten Ausführungen über das Interesse thematisieren nicht alle Bereiche, die der gegenwärtigen Auffassung von Interesse als grundlegend gelten, obwohl seine Theorie zahlreiche Elemente enthält, die keiner Korrektur bedürfen und sein Konzept bei aller Komplexheit erkennen läßt, daß es sich um einen umfassenden Ansatz handelt.

Herbarts *Interessenbegriff* ist schwer zu fassen (vgl. HENNY 1931, S. 54); er selbst hat ihn mehrfach unterschiedlich definiert.

Interesse ist

- "gegenstandsbezogen", es
- "hängt" am Gegenstand, "disponiert aber nicht über ihn", es
- macht "innerlich aktiv",
- versagt aber die letzte Äußerung (HERBART 1965b, S. 55); Interesse ist eine
- "geistige Tätigkeit" (DERS. 1965c, S. 182), ist
- "Selbsttätigkeit" (S. 185), ist ein
- "dauernder Gemütszustand". (3)

Interesse ist bei Herbart wesentlich bestimmt durch die

- ethische Komponente, da moralische Urteile durch Vergleich von Neigungen, Wollen und Sollen zustande kommen. Die richtige Urteilsbildung ist Sache von Klarheit und Sicherheit, womit die
- Bildungskomponente des Interesses berührt ist: Unterricht soll zwischen den einzelnen Wissensbereichen so viele Bezüge herstellen, daß Fehlurteile "minimiert" werden; diese sittliche Kraft sind "vielseitige gleichschwebende Interessen".

Das eigentliche Problem am Interessenbegriff Herbarts scheint in seinem "ästhetischen Wohlgefallen" zu liegen, jenem Verweilen bei der "lustvollen", "schwebenden" Anschauung, die zu keiner Tat drängt und als "Erbe" des Kantschen Interessenbegriffs gelten kann. Herbarts ausdrückliche Aussagen über das "Pädagogische" am Interesse sind allesamt auf diesem Hintergrund zu sehen. Sein gesamtes pädagogisches System kennt aber durchaus das faktische Gegenteil: engagiertes Handeln.

Herbarts *Erziehungsziel* der normativen Ebene hieß "Charakterstärke der Sittlichkeit", das formale "Vielseitigkeit der Interessen" (HERBART 1965b, S. 41). Diese beiden Ziele bedingen einander.

Die Frage, ob Herbart von einem Prinzip der "*Selbstbestimmung*" ausgeht, kann eindeutig bejaht werden. Er leitete aus der Moralität des Individuums als höchstem Erziehungsziel alle Bereiche von Bildung und Erziehung mit großer Konsequenz ab. Sittlich-

(3) Die Auseinandersetzung allein mit den Abschnitten über Interesse läßt seine Position nicht im ganzen Umfang erkennen. Seine Interessentheorie muß auf dem Hintergrund des Gesamtwerkes betrachtet werden - was auf alle anderen Interessenkonzepte ebenso zutrifft. Eine begriffliche Beschreibung vermag nicht ein pädagogisches System zu erfassen. Im Zusammenhang mit Interessentheorien erscheint das besonders notwendig, da Begriffe und "praktische Verwendung" immer wieder divergieren.

keit, als "Prinzip des Lebens" und nicht der Beschränkung, sorgt dafür, "daß die Idee des Rechten und Guten ... die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme" (HERBART 1965b, S. 43). So ist "Sittlichkeit einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht" festgelegt (S. 42) und nicht durch eine äußere Instanz vorgegeben. Das große Thema der gesamten Überlegungen Herbarts war das der Identität der Person und er sah die "Individualität des Zöglings als Indizienpunkt", als Punkt, an dem sich alle pädagogischen Einwirkungen treffen (S. 44). So wurde es für ihn zum "Zweck der Erziehung ..., die Individualität so unversehrt als möglich" und "die Erfahrung ... unangefochten stehen zu lassen" (ebd.).

Um *subjektive Bildung von Begriffen*, Urteilen und Schlüssen zu ermöglichen, entwarf Herbart sein System formal und konnte sich so "von aller einseitig tradierten Faktenvermittlung lösen", wobei die "Suche nach Objektivität zu einer moralischen Aufgabe des Subjekts" wurde (GEISLER 1970, S. 134f.). Das Prinzip der "*Freiheit der Wahl*" sah Herbart durch die Forderung nach "Vielseitigkeit der Interessen" sichergestellt, welche "unverstellte Einsicht" ermöglicht.

Die *Grundpositionen* Schiefeles sind in Herbarts Interessentheorie und von seinem Interessenbegriff aus gesehen durchaus aufweisbar, wenn auch nicht in vollem Umfang.

"*Reflexivität*" als "realitätsbezogenes Denken" ist einmal in Interesse als "geistige Tätigkeit" identifizierbar. Kognitives wird festgehalten und erweitert, vertieft und bewirkt "Besinnung". Die Verbindung der Vorstellungen ist ein kognitiver Prozeß. Das Interesse erhebt sich über die Wahrnehmung und nimmt den Geist ein (vgl. HERBART 1965b, S. 55). "Vertiefung" und "Besinnung" sind Komponenten des Interesses wie auch "Merken" und "Erwarten". Ausgeklammert bleiben freilich in diesem Verständnis das "Fordern" und "Handeln", also aktive Einwirkung, das Fassen von Entschlüssen. Es gibt "kriterienbezogenes Denken", wenn an die Verbindung von Vorstellungen gedacht wird, aber nicht entsprechende Entscheidungen, die im Handeln

"praktisch" werden. Es geht Herbart um richtige Erkenntnis, um die wirklichen Gegebenheiten im eigenen Lebensraum zu erfassen, um eine *Beziehung zur Umwelt*.

Der *Wertaspekt* ist dabei notwendig eingeschlossen und Wertentscheidung - soweit eine Entscheidung stattfindet - gilt für Herbart als moralische Sache des Subjekts.

Zielüberlegungen hingegen bleiben in diesem Konzept wieder außer acht, sie würden wie das "Begehren" am "Künftigen" hängen und das Gegenwärtige verlassen (S. 56). Diese Positionen sind wiederum auf dem Hintergrund der für Kinder konzipierten Theorie des Interesses zu betrachten und damit zu relativieren.

In hohem Maße muß in Herbarts Interessentheorie der *kognitive Anteil* der Theorie insofern angesehen werden, als seine Erkenntnistheorie an der "Erkennbarkeit eines real gegebenen Gegenstandes" festhält (im Unterschied zu Kant) (GEISSLER 1979, S. 237), als Ergebnis von Bildung und Erziehung "die Fähigkeit, seinen Willen durch Einsicht bestimmen zu lassen" (S. 238) betrachtet wird und er auf "*emotionale Begleitumstände* während des Wahrnehmens" verweist (S. 245), die es zu berücksichtigen gilt.

Betrachtet man Herbarts Interessentheorie im Hinblick auf die Grundposition "*gegenstandsbezogenes Handeln: Tätigkeit*", so tritt einerseits das spezifische Problem Herbarts voll zu Tage, andererseits wird jedoch deutlich, daß "Tätigkeit" in dieser Theorie als kognitives Element doch aufscheint. Das ins Auge fallende Problem liegt in Herbarts Beschränkung des Interessenbegriffs auf die "Vertiefung" und "Besinnung". Wenn "Vertiefung" dem genauen Kennenlernen einzelner Vorstellungen dient, dem Herstellen von Klarheit, so trifft darauf Herbarts Definition von Interesse als "Selbsttätigkeit" voll zu. Es handelt sich um Tätigkeit auf der Bewußtseinsebene. Die Verbindung einzelner Vorstellungen im Wechsel von "Vertiefung" und "Besinnung" schafft Assoziationen, ist das Ergebnis von Tätigkeit mit Bewußtseinsinhalten.

Daß Herbart Interesse nicht "praktisch" werden läßt, muß als Defizit seiner Theorie angesehen werden und die allseits vorgebrachte Kritik hat diesbezüglich ihre Berechtigung. Dabei bleibt

jedoch zu bedenken, daß Herbart dies ausdrücklich auf das Kind beschränkte: "Dem Kind ziemt ein teilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Teilnahme, damit der Mann dafür handeln möge" (HERBART 1965b, S. 68). Durch diese Beschränkung erfuhr seine pädagogische Interessentheorie keine weitere Ausformulierung auf den Bereich des Handelns aus Interesse. Es ließe sich die Vermutung aussprechen, daß ein solches Konzept durch die selbst auferlegte Begrenzung auf den Bereich der Kindheit zu kurz kam, aber nicht der Sache nach auszuschließen ist.

Es wäre verfehlt, handlungstheoretische Ansätze im Konzept Herbarts suchen zu wollen; diese Betrachtungsweise war seiner Zeit fremd. Daß aber "Handeln" die Möglichkeit zur weiteren "Vertiefung" in ein Objekt verhindern solle und dem Kind keine Zeit ließe, den "Gedankenkreis" weiter auszubilden, kann aus seinen Darstellungen nicht als bewiesen angesehen werden.

Die Frage nach der Entstehung von Interessen weist bei Herbart ebenfalls darauf hin, daß er Handeln nicht grundsätzlich ausgeschlossen hat. Interessen entstehen durch Erfahrung und Umgang mit Objekten. Wäre also "Handeln" nicht mitgedacht, käme es überhaupt zu keinen Interessen (vgl. ODENBACH 1968, S. 483).

Auch die Frage der Erkenntnis und darauf basierendem Umgang mit Gegenständen, die das Subjekt selbst definiert, ist bei Herbart wenigstens durch die Möglichkeit der subjektiven Urteilsbildung gegeben, wie auch Herstellung von Objektivität (moralische) Aufgabe des Subjekts ist.

Im Bereich der Wahrnehmung ist sogar ein emotionales Moment berücksichtigt, dessen Wirkung auf Denken und Charakterbildung Herbart erkannte und zu steuern versuchte (vgl. GEISLER 1979, S. 245f.).

Aus den bisherigen Folgerungen läßt sich bereits erkennen, daß auch die Grundposition "Realitätsbezug" in Herbarts Interessentheorie nicht in vollem Bedeutungsumfang, sondern nur teilweise nachweisbar sein wird.

Wenn man die Beziehung eines Subjekts zu konkreten Gegenständen als "Realitätsbezug" auffaßt, so kann das "unmittelbare Interesse" Herbarts als solcher gewertet werden. Wenn man Herbart wei-

ter folgt und berücksichtigt, daß "Teilnahme" das Subjekt "in andere Empfindungen" versetzt als es vorher hatte, so kann von einer "Verflechtung des Menschen mit seiner Umwelt" (SCHIEFELE 1980, S. 2) durchaus gesprochen werden. Vom Zustand der "Teilnahme" sah Herbart eine Wirkung der Objekte auf das Subjekt ausgehen und daraus mitfühlende, soziale und religiöse Gefühle hervorgehen. Von einer Wechselwirkung Subjekt-Objekt kann allerdings bei Herbart kaum gesprochen werden.

Ein weiteres Indiz für einen "eingeschränkten" "Realitätsbezug" der Interessenkonzeption Herbarts stellt seine formale Fassung dar, womit (innerhalb des Erziehungszieles) auf eine konkrete Subjekt-Objekt-Beziehung verzichtet und eigentlich nicht thematisiert wird.

Zusammenfassend läßt sich zum Interessenkonzept Herbarts - ähnlich wie bei Rousseau - anmerken, daß die ausdrücklichen theoretischen Darlegungen (nach heutigem Sprachverständnis) und die angewandte Wirklichkeit eine Diskrepanz aufweisen. Die mit Nachdruck betonte "Untätigkeit" des Interesses zeigt sich einmal als geistige Tätigkeit dann doch, zum anderen gilt diese Einschränkung für das Kind. Es fehlt die Perspektive der Interessenhandlung in der Interessentheorie, wenngleich Herbart dafür eintrat, daß dem Menschen Gelegenheit geboten sein muß, aus Interesse zu handeln und er davon ausgeht, daß auch Kinder ihre Interessen aktivieren - aber eben nicht alle aktivieren sollen. Darauf wies Herbart auch ausdrücklich hin, denn "es konnte .. nicht die Meinung sein, allen Regungen den Ausgang in äußere Tätigkeit zu versperren" (HERBART 1965b, S. 55). Es ist zu vermerken, daß die formale Fassung des Interessenbegriffs (in der Theorie) es offenließ, von welcher Inhaltlichkeit das individuelle Interesse gebildet ist und worauf es gerichtet sein soll, wenngleich es immer streng an die Erziehungsziele "Moralität" und "Freiheit der Wahl" gebunden bleibt (vgl. SAUER 1976, S. 236).

9.4 INTERESSE IN DER BILDUNGSLEHRE OTTO WILLMANNS

Im pädagogischen System Willmanns erhielt der Interessenbegriff neue Dimensionen dadurch, daß er die pädagogischen Phänomene "aus dem Ganzen der Lebenstätigkeit der Gesellschaft" ableitete und Pädagogik als Sozialwissenschaft auffaßte, die mit Objekten "von psychologischer, sozialer und historischer Natur" zu tun hat (HAMANN 1978, S. 29).

WILLMANNS *Interessenbegriff* bezeichnet - ähnlich wie Herbart - "den

- Antrieb zu geregelten Strebungen" (1909, S. 334). Es ist ein
- "Habitus des Strebevermögens", aber als "Bestrebung" zu bezeichnen, es ist "der
- Neigung verwandt", macht aber mehr
- aktiv als diese (DERS. 1904b, S. 98).

Interessen sind auf das

- Nützliche gerichtet und führen zu einer
- Bewertung ihrer Objekte. (Die Bewertung ist ein Urteil auf der Basis von Wertigkeit.)

Das Interesse sucht

- Anteil am Gegenstand, es strebt nach
- Erkenntnis und ist von
- Gefühlen begleitet. Interesse ist ein stetiger
- Impuls zur Handlung.

Willmann klassifiziert Interessen nach Trieben; indem er soziale Triebe annimmt erhalten Interessen "einen sozialen Zug", Interessen verbinden die Individuen zu gemeinsamer Tätigkeit (S. 99), haben aber auch einen "selbstischen Zug". Als Ausgleich des "selbstischen Zuges" in den Interessen fungiert die Vernunft. Sie bildet auch den Interessenkreis, der die Individualität des Individuums sicherstellt und seinen Charakter mitprägt.

Willmann postuliert ein Interesse an Bildung, nicht als Instinkt, "aber doch mit der Frische eines ursprünglichen, unreflektierten Motivs" (DERS. 1909, S. 291). Es ist "unmittelbares Interesse" und greift "den sich anbietenden Inhalt um seiner selbst willen" auf (S. 292). Bildungsinteresse wird nach dem objektiven Wert des Inhalts beurteilt und unspezifisch zur Eigenschaft

der Person.

Interesse ist als *Mittel* zur Verzweigung der Gedankenkreise aufgefaßt, als *Ursache*, um etwas mit Eifer zu betreiben, um die "*sittliche Persönlichkeit*" zu bilden.

Willmann faßte das *Erziehungsziel* als "sittliche Gesinnung", als "Vollkommenheit", in der Maxime der Bildung: "Werde vollkommen in dir selbst, werde tüchtig in der Gesellschaft!". Dieses wird erreicht durch die Vermittlung bzw. Aneignung von objektiv feststehenden "Gütern"; der Unterrichtsgegenstand ist als objektiv gegebener aufgefaßt. Der Schüler soll den Gegenstand "bewältigen" und der Gegenstand auf den Schüler "wirken". Durch die von Willmann gegenüber Herbart weitgehend vollzogene Trennung von Bildung und Erziehung, erhalten beide Faktoren eigene Funktionen. Bildung besorgt dabei die Weitervermittlung der "Güter" bzw. den "Güteraustausch".

Erziehung hat die "Versittlichung" zu leisten und ist auf Autorität und Gehorsam gestellt. Sie erzeugen zusammen die *sittliche Persönlichkeit*.

Willmanns Erziehungsziel zeigt zunächst nichts von "Selbstbestimmung", kommt nicht durch "reflexives" Verhalten zustande, ist wohl das Ergebnis der Tätigkeit des Subjekts, aber die Inhalte der Tätigkeit liegen von vorneherein fest.

Im Gegensatz zu Herbart faße Willmann das Erziehungsziel nicht formal, sondern inhaltlich ausgerichtet und die Ausrichtung geht nicht auf das Individuum: Erziehung soll den Fortbestand der Gesellschaft sichern. Willmann kam zu diesem Wert durch seine historisierende Betrachtungsweise der "Güter". Die Tatsache, daß ein Wert in der Vergangenheit gültig war, ist hinreichende Rechtfertigung für seine Gültigkeit in der Gegenwart. Kontinuität erschien als ein höherer Wert als Veränderung. Veränderung ist nicht Aufgabe der Pädagogik, sondern des reifen Erwachsenen.

Wenn "Selbstbestimmung" aber die Frage nach der Besonderheit des Individuums und seine Handlungskompetenz meint, so muß festgestellt werden, daß im pädagogischen System Willmanns dieses Ziel nicht intendiert ist, nicht für das Kind und den Jugendlichen.

Seine "Besonderheit" liegt in Angepaßtheit an die Gesellschaft, seine "Handlungskompetenz" im Nachvollziehen vorgezeichneter Handlungsabläufe. Es gilt nicht als Ziel, selbsteinsichtig zu handeln und Interessen selbst zu bestimmen, wie auch die Motive für jedes Handeln klar vorgegeben sind.

Indem Willmann dem Erwachsenen die Kompetenz für "Selbstbestimmung" zuspricht, ist er bestrebt, sachliche Kenntnis, Verstehen der soziokulturellen Umwelt und die Handhabung der darin relevanten Handlungsnormen in Bildung und Erziehung bereitzustellen, aber nicht in Aktion setzen zu lassen. Die relevanten Wertentscheidungen sind nicht ins Subjekt verlegt, sondern als bleibende "Güter" schon immer bereitgestellt, vorgegeben. Über sie disponiert auch der Erwachsene nicht. Willmann sah in diesen Vorgaben nicht illegitime Macht wirksam werden, sondern eine notwendige Instanz zur Versittlichung.

Befragt man Willmanns Interessenbegriff und -theorie nach der Grundposition "*Reflexivität*", nach kriterienbezogenem Denken und daraus resultierender Entscheidung, so ergibt sich nach dem tatsächlichen Nichtvorhandensein von "Selbstbestimmung" als Antwort: "Fehlanzeige".

Dem Denken und der geistigen Tätigkeit maß Willmann zweifelsohne hohen Wert bei, aber die Kriterien für rationale Entscheidungen bildete dabei nicht das Subjekt selbst, sondern sie waren einerseits durch den Gegenstand, andererseits durch das von vornherein feststehende Ergebnis des Entscheidungsprozesses vorgegeben. Er faßte den Unterrichtsgegenstand als einen "objektiven" auf, den der Schüler "bewältigen" sollte, der aber auch auf den Schüler einwirkt (vgl. WILLMANN 1904a, S. 4). Der Geist des Schülers ist dabei natürlich nicht passiv, sondern er ist aktiv, er gliedert in den "Vorstellungskreis" ein. Erkenntnistheoretisch gesprochen ist der Gegenstand durch die Vernunft objektiv erkennbar und wird so vom Subjekt den Vorstellungsmassen assimiliert. Erkennen ist also ein kognitiver Prozeß. Erkennen schließt bei Willmanns Konzeption der Pädagogik als "Sozialwissenschaft" die Thematisierung der gesellschaftlichen und historischen Situa-

tion weit entschiedener ein als Rousseau und Herbart. Die Prüfung der Ansprüche gegenüber der Gesellschaft hingegen besorgt wiederum nicht das Subjekt, sondern das Prüfungsergebnis steht von vorneherein fest. Die zur Entscheidung notwendige Wertüberzeugung ist im Erziehungsziel enthalten und mit den Bildungsinhalten vermittelt. Sie müssen vom Subjekt wohl aktiv erworben werden, aber ohne subjektiv aktive Kompetenz im Sinne einer eigenständigen Wertfestlegung. Die statische Konstruktion von Gesellschaft und eine vorgegebene absolute Ethik schließen eine "eigene freie Wahl" aus.

Verstand und Wille kooperieren, aber der gelenkte Wille gibt dem Verstand die Richtung. Die auf Autorität gegründete Erziehung wird allmählich mit dem Reifen der Vernunft abgelöst und dem Subjekt kommt dann eigene Entscheidungsfähigkeit zu; aber kommt eigentlich erst dem Erwachsenen zu, nicht dem jungen Menschen. Aus solchen Konstellationen muß die Entwicklung von Interessen eigentlich eine "Pharse" bleiben. Handeln erfolgt nicht interessegeleitet, sondern ist von "objektiven Setzungen" geleitet zu denken. "Reflexivität" ist kein konstitutives Element von Interesse, Handeln wird nicht durch das Subjekt bestimmt, sondern "von außen"; Bildung und Erziehung werden zu "Gehilfen der Außenlenkung", sie dienen der "Angleichung des Nachwuchses" an die gegebene Gesellschaft, die es zu erhalten gilt.

Eine - nur geringfügig - andere Situation besteht bezüglich des "freien Bildungserwerbs". Zwar fordert Willmann für jede Bildung "freitätiges Mitwirken", aber eben nicht bezüglich Stoffauswahl etc., da die "Bildungsgüter" ihren spezifischen Bildungswert besitzen, der die Bildung bewerkstelligt ("Konzentrationspostulat"). "Freier Bildungserwerb", der auch so etwas wie Bildung durch diverse Sozialisationsinstanzen außerhalb von Schule meint, geschieht in einem Freiheitsraum, der den Interessen Möglichkeit zur Entfaltung gibt. Doch selbst dieser ist durch Tradition begrenzt und Entscheidungen sind letztlich durch Postulate der "paedagogia perennis" vorweggenommen.

Es muß davon ausgegangen werden, daß Willmanns System der Pädagogik Vorentscheidungen solchen Ausmaßes und solcher Tragweite

enthält, die "Reflexivität" als "subjektive Sinnorientierung", als Handeln "nach eigenen Gründen, vernünftiger Wahl (und) persönlicher Entscheidung" (SCHIEFELE 1980, S. 3) eigentlich ausschließt.

Die Grundposition "*gegenstandsbezogenes Handeln*" in Willmanns Interessenkonzept aufzuweisen, scheint ebenfalls kaum möglich. Einerseits läßt das Willmanns Interessenbegriff nicht zu, andererseits stellen seine pädagogischen Positionen Bedingungen dar, die nicht ursprünglich persönliche Überzeugungen zum Motiv für Handlungen machen.

Nach Willmann hat sich Handeln an gegebenen, außerhalb der Person liegenden, "objektiven Werten" zu orientieren und einer Autorität zu folgen, solange nicht Vernunft die Wertpositionen internalisiert und einsichtig gemacht hat. Wenn freies Urteil nicht möglich - bzw. unerwünscht - ist, das über den Wert des Gegenwärtigen und Historischen und den darinliegenden sozialen und kollektiven Erscheinungen kritisch Stellung nimmt, hat nur Sachkompetenz einen Stellenwert, nicht aber Gegenstandsbestimmung.

Gegenstände sollen nicht nach individueller Erfahrung bewertet werden, sondern nach ihrem "objektiven" Wert. "Tätigkeit" im Sinne Leontjews, wie sie von Schiefele in seinem Interessenkonzept verwendet wird, ist in Willmanns pädagogischem System nicht identifizierbar; die beiden Auffassungen sind grundverschieden, einander entgegengesetzt.

Nach Willmann ist die Beziehung von Subjekt-Objekt dergestalt, daß die Gegenstände als "geistige Inhalte .. in das Innere des Individuums aufgenommen, aber nicht von diesem hervorgebracht werden" (WILLMANN 1904a, S. 266). (Pädagogisch relevante)

Gegenstände stellen ein gegebenes "Gut" dar, dessen Bedeutung unveränderbar feststeht, die auf den Schüler einwirken, ihn "von selbst" bilden und zur religiös-sittlichen Gesinnung führen. Dem Subjekt kommt dabei eine sehr geringe Funktion zu, es hat den Gegenstand lediglich in sich aufzunehmen. Wenn er in diesem Zusammenhang von "freitätigem Mitwirken" spricht, so ist damit lediglich etwas wie eine positive Gefühlseinstellung

als Folge vernunftmäßiger Einsicht in die Sinnhaftigkeit der Aufnahme von Gegenständen zum Zweck des Fortbestehens der Kulturgüter gemeint. Im Subjekt wird die Fähigkeit angenommen, die Gegenstände zu erkennen und sie zu assimilieren. Das (im Subjekt gelegene) Interesse begünstigt als Strebung die Erkenntnis und die Aufnahme des Gegenstandes, es gibt dem Subjekt "Anteil" am Objekt; Erziehung und Bildung fördern die "Anteilnahme", indem sie die mittelbaren Interessen achten (DERS. 1912, S. 25). An einem Objekt Interesse haben heißt wohl, ihm einen besonderen Wert zuschreiben, wobei der Wert des Gegenstandes nach seiner Nützlichkeit festgelegt erscheint (DERS. 1904b, S. 97). Die Bildungsinhalte sind nicht in einer wechselseitigen Beziehung mit dem Subjekt einer möglichen Interpretation, einer Bedeutungs- und Verwendungszuschreibung anheim gestellt, sondern sie sind selbst "eine organische Kraft, welche bei ihrer Aufnahme in den Geist bestimmend in die Vorstellungen und Gedanken eingreifen ... und damit ... die Gestaltung (bewirken)" (DERS. 1909, S. 324).

Nach Willmann geschieht der "Aufnahmeprozess" des Gegenstandes wohl nicht ohne Zutun des Subjekts - es könnte sich wehren -, sondern aus Interesse am Objekt geschieht dies durch "Selbsttätigkeit". Das Interesse macht das Subjekt zur Aufnahme des Objekts bereit, stimmt es emotional positiv, stellt ein gewisses "Engagement" für den Gegenstand dar.

Im übrigen kommt dem Interesse von der Begriffsbestimmung her bei Willmann - wie bei Herbart - keine Bedeutung zu in der praktischen Tätigkeit. Handeln wird nicht mehr als Interesse identifiziert. Er spricht von Interesse nur als "Antrieb zu geregelten Strebungen", als "Bestrebung", das zwar innerlich aktiv macht, das Impulse zur Handlung setzt, aber im Handlungsablauf nicht mehr thematisiert ist.

Willmann faßt Interesse eben nicht als "spezifische Handlungsbedingung", sondern als individualisierende Vorstufe zu Eigenart und Charakter (WILLMANN 1904b, S. 99), es ist nicht als eine spezifische Beziehung von Subjekt-Objekt gefaßt, sondern als im Subjekt liegende Eigenschaft. Eine handlungstheoretische Betrachtungsweise war Willmann und seiner Zeit fremd.

Was die Grundposition "*Realitätsbezug*" anlangt, Interesse als Person-Umwelt-Bezug, so geht aus den bisherigen Darlegungen bereits eindeutig hervor, daß im pädagogischen System Willmanns von einer Teilhabe des Subjekts an der Gegenstandsbestimmung aufgrund der Annahme der Objekte als "objektiv" gegeben, nicht zu sprechen ist. Willmanns Konzept geht nicht von Selbstbestimmung aus und schließt Veränderungen der gegebenen Situation aus. "Einsichtige Zustimmung" in die gesellschaftlichen Verwendungsbedingungen eines Gegenstandes sind wohl gefordert, aber eine Öffnung der "Totalität und Ordnung sittlicher und geistiger Güter" (BENNER 1978, S. 85) ist nicht intendiert; es muß bei der "einsichtigen Zustimmung" bleiben. Es liegt im System Willmanns, daß es bei der "gegebenen Ordnung" bleibt, da für ihn Werte hinreichend durch ihre historische Existenz legitimiert erscheinen. Es gab für Willmann nur die "absolute Existenzform" des Gegenstandes und seine "sozial vermittelte Existenz", nicht aber eine "subjektive Repräsentation", so erscheint die Gesellschaft als äußere Macht und erhält das Subjekt eine sehr begrenzte Möglichkeit der Selbstbestimmung.

So ergibt sich durch die Analyse von Willmanns Interessenverständnis, daß sein System der Pädagogik ein Paradigma unrealistischer, dogmatischer und historisierender Erziehungslehre darstellt. Wohl versuchte Willmann, das Subjekt in einem geschichtlichen und gesellschaftlichen Zusammenhang zu sehen und Erziehung eine Sinnbestimmung durch objektive Elemente der Bildung zu geben, aber das freie Urteil der Vernunft über Geschichte und soziale wie kollektive Erscheinungen verlor jeden Wert. Interessengeleitetes Handeln des Individuums als Indiz für freie Entfaltung der Person findet nicht statt.

Der Willmann-"Schüler" Franz Xaver *Eggersdorfer* war daran interessiert, die Pädagogik nicht als starres System zu konstruieren, trennte sich von der Anschauung einer "weisheitsmäßigen Pädagogik" und schuf eine deskriptiv-normative Bildungslehre, die das pädagogische Tun im Auge hatte.

EGGERSDORFER nahm Interesse als eine "Wendung des Subjekts zum Objekt auf Grund der Ergriffenheit von seinem Wert" (1950, S. 69)

an. Er ging von einem aktiven Subjekt, und den Faktoren Wert und Engagement im Interessenhandeln aus. Damit unterscheidet sich sein Interessenbegriff wesentlich von dem Willmanns dadurch, daß Bildung nicht eine unverbindliche Interessiertheit erzeugen dürfe, "sondern durch Einsicht und Fertigkeit zum rechten, zugreifenden Handeln" (S. 67) führen müsse.

Eggersdorfs Versuch der Qualifikation von Interessen nach "Tiefengraden", dem "Grad der Ergriffenheit", scheint eine Skala der Akzentuierung darzustellen, wie sie in SCHIEFELES "Grundmodell interessegeleiteten Handelns" die Variable "Engagement/Handlungstendenz" (1980, S. 16ff.) darstellt. EGGERSDORFS Konzept bleibt aber insofern auf der Stufe Willmanns stehen, als es von "objektiven" Bildungsgütern ausgeht (1950, S. 136) und den Wert der Persönlichkeit nicht in "Selbstbehauptung", sondern im "Sichselbstverlieren an das Höchste" (S. 144) erblickte, womit nicht mehr die "reale" Umwelt zum Beziehungspunkt genommen wird.

9.5 DIE INTERESSENTHEORIE GEORG KERSCHENSTEINERS

Mit der "Arbeitsschulbewegung" wurde das pädagogische Geschehen auf eine neue Grundlage gestellt: Handeln, "Arbeit", wurden als bildendes Element erkannt und in der "Arbeitsschule" praktisch verwirklicht. Da Handeln ein konstitutives Element eines interessentheoretischen Konzepts darstellt, ist zu erwarten, daß die Wendung zum Tätigsein im Bildungsgeschehen auch der Betrachtungsweise von Interesse neue Komponenten hinzufügte und das "untätige" Interessenverständnis von diesem Zeitpunkt an der Vergangenheit angehört. So ist es denn auch. Mit Georg Kerschensteiner und seinem Konzept der "allgemeinen Menschenbildung" trat ein wesentlich modifizierter Interessenbegriff auf den Plan, wengleich ihm wenig Beachtung geschenkt wurde und seine Ideen von relativ kurzer Lebensdauer waren.

Kerschensteiners Interessenkonzept ist dem Herbarts nahe verwandt, aber er tat jenen entscheidenden Schritt, der bei Herbart

(wenigstens dem Begriff nach) als fehlend empfunden worden war, Interesse wurde endlich "praktisch".

Der *Interessenbegriff* Kerschensteiners im Verständnis des Handlungskonzepts, ist "ambivalent". Es erstaunt, wie "aktiv" und "praktisch" sein Interessenbegriff verstanden ist; es ist andererseits nicht zu übersehen, daß er gleichzeitig im Begriffsverständnis seiner Zeit argumentierte, wenn er ihn immer wieder als in der Person ruhenden "Trieb" beschrieb.

Kerschensteiners Interessenbegriff "entwickelte" sich innerhalb seiner zahlreichen Publikationen. Ursprünglich (1899) war Interesse ein

- "Trieb der Selbsterhaltung", aber auch damals schon
- an Handlungen geknüpft. Schon 1914 war Interesse
- "nicht bloß die Wirkung eines ... Reizes von außen her, ... sondern auch
- subjektiv begründet ..., nicht bloß impulsiv, sondern auch propulsiv" (KERSCHENSTEINER 1959b, S. 119). Aber die
- in eine bestimmte Richtung abzielenden Aktivitäten sind teils angeboren. Kerschensteiner nahm eine
- starke innere Energie an, die er immer als Handlungsfaktor mit interpretierte, wengleich er sie nicht näher zu identifizieren vermochte.

Es scheint, als sei ihm eine Aktivität nur im Zusammenhang mit "inneren Antrieben" beschreibbar gewesen, und eine "Abstraktion" davon unstatthaft vorgekommen. Eigentlicher Grund dafür mag die vermögenspsychologische Grundannahme zu sein, die jede Tätigkeit auf ein psychisches Vermögen zurückzuführen versucht. Wenn auf die Betonung jener "Triebanteile" verzichtet werden kann, ist Kerschensteiners Interessenbegriff von einer Beschreibung als "spezifische Handlungsbedingung" kaum entfernt.

Interesse ist dann eine

- sich selbst "spontan" entfaltende,
- sich selbst bestimmende, spontane Betätigung (DERS. 1915, S. 162). Interesse
- drängt nach außen und
- gestalte nach innen (S. 164).

In Kerschensteiners endgültiger Fassung (1922 und 1926) war Interesse "ein im höchsten Grad

- aktiver Zustand" (WILHELM 1957, S. 166) in konkreten Lebensverhältnissen, in
- kognitiver,
- emotionaler (und
- willensmäßiger) Hinwendung zu Gegenstand und Handlung (KERSCHENSTEINER 1922, S. 350f.).

Auch hatte Kerschensteiner erkannt, daß Interesse

- mit Wert und Erwartung einher geht, in Zweck-Mittel-Relationen sich konstituiert (DERS. 1931, S. 260), Interessen- und Wertsystem eines Subjekts in einer korrelativen Beziehung zueinander stehn (S. 263). Der Wert eines Objekts ist durch die Beziehung des Subjekts zu diesem bestimmt. Die Formulierung der Bedeutungswerte der Objekte durch das Subjekt "ruft ... Akte hervor, die wir Interessen ... nennen" (S. 270). So ist auch kognitives Handeln als Interesse identifiziert. Kerschensteiners Interesse ist nie "freischwebend", sondern immer
- gegenstandsspezifisch.
In einer Zusammenfassung ist Interesse gekennzeichnet durch die Merkmale
- "Spontaneität" ("Handlungstendenz, die einen von einem erlebten Wert gesteckten Zweck verwirklichen will"),
- "Objektivität" ("Gerichtet sein auf einen Gegenstand"),
- "Emotionalität" ("gefühlsmäßige In-eins-Setzung des werterfüllten Bewußtseins mit den Akten") und
- "Dauerhaftigkeit" (S. 272).

Kerschensteiners *Erziehungsziel* betont die Selbständigkeit, mittels der er eine "sittliche Persönlichkeit" heranbilden wollte. Dies hatte nach seinem Verständnis durch Bildung zu geschehen, die den "Selbstbildungsprozeß" einleitet (KERSCHENSTEINER 1931, S. 255) und die "individuell organisierte Wertgestalt des Zöglings" (S. 252) zu erreichen sucht. Die "sittliche Persönlichkeit" ist "ein Gebilde der selbstgewollten Selbstgestaltung" (DERS. 1930, S. 30). "Selbstgestaltung" und "Selbsttätigkeit" sind Gestaltungsprinzipien der Persönlichkeit. Für Kerschensteiner ist Persönlichkeit "kein Werk der Fremderziehung"; sie hat "Freiheit, Beweglichkeit, Zugänglichkeit in der Bewertung der Mittel, Wege, Methoden des Handelns", sie "hält nur das Ziel im Auge und gibt den Weg frei", sie "achtet geistige Freiheit auch im andern" (S. 29f.). Zwar geht auch Kerschensteiner von "zeitlosen Werten" wie "Wahrheit, Schönheit, Sittlichkeit, Heiligkeit, Vollendung" aus, welche die "sittliche Persönlichkeit" ausmachen, die einen "unbedingten Sollensruf" haben, aber "das Erlebnis dieser zeitlosen oder geistigen Werte kann keine Erziehung aufzwingen. Dazu bedarf es ... der freien Selbstbetätigung" (S. 30). Das "Selbst" (der "Selbstbetätigung") meint "das Wert-, Zweck- und Interessensystem des Individuums", seine Individualität, die Besonderheit der Person,

"was auch für andere sichtbar" wird (S. 31). Kerschensteiner fordert von den "Bildungsanstalten", sich in ihren Forderungen stärker auf die einzelnen Individualitäten einzustellen" (ebd.). Als "frei" galt für Kerschensteiner ein Subjekt, "wenn es aus seinen Werten heraus Zwecke setzen und diese Zwecke nach eigenem Ermessen verwirklichen darf". Fremde Zwecke hielt Kerschensteiner nur für zulässig, wenn diese sich in das Wertsystem des Selbst ... einfügen und .. vom Selbst bejaht werden können" (S. 32). "Freie Selbstbetätigung" geschieht nach Kerschensteiner, wenn das Werk Ausdruck des "Selbst", seines Wert-, Zweck- und Interessensystems ist (DERS. 1931, S. 449). Bildung der "sittlichen Persönlichkeit" geschieht nur durch "Eingehen auf die echten Interessen" des Individuums (DERS. 1923, S. 269). Mit dem "Wert-, Zweck- und Interessensystem" sind die Motive gemeint, die das Tätigsein in Gang setzen.

Das soziale Beziehungsfeld, in dem es sich verwirklichen muß, erscheint auf den ersten Blick zu wenig berücksichtigt, da Kerschensteiner seine Ausführungen vor allem im Zusammenhang mit (Schul)Bildung vorlegte, wenngleich "Freiheit" immer nur in sozialen Bezügen den Ort seiner Realisierung hat; Werte haben ebenso nur im sozialen Feld reale Existenz. Doch die "Gestaltung der Gemeinschaft" war KERSCHENSTEINER ein wiederholt thematisiertes Anliegen (1930, S. 30). Der Entwurf seiner "Staatsbürgerlichen Erziehung" machte deutlich, daß die "sittliche Persönlichkeit" einen sozial-ethischen Beitrag zur Gesellschaft zu leisten habe. Der Staat galt ihm als jene Institution, die das Individuum in seinem Selbstzweck respektiert (DERS. 1964, S. 1f.). Es ist allerdings nicht zu übersehen, daß Ziele wie etwa "brauchbarer Staatsbürger" oder "Gewöhnung an staatsbürgerliche Tugenden" heute eher befremdend wirken. Mit seinem Engagement für die "Schülerselbstregierung" war er mit Nachdruck darum bemüht, demokratisches Zusammenleben in Praxis zu setzen. Es ist auch nicht zu übersehen, daß im großen und ganzen doch eine individualistische Betrachtungsweise des einzelnen dominiert (vgl. STRATMANN 1978, S. 71). Was die Motive angeht, so versteht KERSCHENSTEINER einmal darunter die Vorstellungen von den Folgen einer Handlung (1931, S. 153) und damit einen Faktor des

Entschlusses, jeweils vom Subjekt rational bestimmt, zum anderen "selbstgesetzte Zwecke" (S. 256). Allemal sind sie vom Individuum bestimmt.

Insgesamt gesehen ist festzustellen, daß Kerschensteiner ein Erziehungsziel formuliert hatte, das dem der "Selbstbestimmung" weitgehendst als ebenbürtig angesehen werden kann.

Die bisherigen Ausführungen lassen vermuten, daß auch die *Grundpositionen* der Interessentheorien von Kerschensteiner und Schiefele einen hohen Grad an Übereinstimmung aufweisen werden.

Was das Merkmal "*Reflexivität*" in der Ausprägung "kriterienbezogenes Denken" angeht, so steht außer Zweifel, daß Kerschensteiner solches zu fördern suchte, wenn er aktive geistige Mitarbeit der Schüler als Selbsttätigkeit verstand und von der Bindung an einen vorgedachten Gedanken abzulösen suchte. Das Kriterium lag objektiv gegeben in der Sache und Kerschensteiner war überzeugt, daß die "Arbeitsschule" die Schule des logischen Denkens schlechthin ist und der Schüler darin fähig wird, die dort erworbenen "Denkgesetze" auf alle anderen Lebensbereiche zu übertragen. Die Realisierung im sozialen Bereich versuchte er in seinem Bemühen, der "Arbeitsschule" und Berufsschule sozialetische Erziehungsziele aufzutragen aus der Überzeugung, daß aus gemeinsamer Arbeit die Unterordnung unter gemeinsame Ziele erwachse (KERSCHENSTEINER 1963, S. 54). Zu erwähnen ist ferner sein stetes Eintreten für "staatsbürgerliche Erziehung". Was "Wertüberzeugung" anlangt, so geht aus dem Erziehungsziel "sittlich autonome Persönlichkeit" hervor, daß Kerschensteiners "individuelle Wertgestalt" aus subjektiv gebildeten Werten und "internalisierten unbedingt geltenden Werten" gebildet ist, welche das Subjekt zu verwirklichen trachtet. Kerschensteiners Subjekt ist "frei" konzipiert, d. h., es kann "aus seinen Werten heraus Zwecke setzen und ... nach eigenem Ermessen ... den Plan der Verwirklichung ohne Zwang und Vorschrift entwerfen, durchführen, abändern, vervollkommen" (DERS. 1930, S. 32).

Es kann davon ausgegangen werden, daß Kerschensteiners Inter-

essentheorie eine Grundposition "Reflexivität" zugrundeliegt, die als "realitätsbezogenes Denken und darauf besierendes Entscheidungsvermögen, das Wert- und Zielüberlegungen einschließt" (SCHNEIDER/HAUSSER/SCHIEFELE 1979, S. 52) interpretiert werden kann.

Das Kriterium "*gegenstandsbezogenes Handeln*" ist in Kerschensteiners Interessenkonzept ebenfalls durchaus auffindbar, vor allem wenn man von den "triebmäßigen" Anteilen ("*innerer Drang*") seines Interessenbegriffs absieht, die den Fortbestand nicht wesentlich verändern.

Kerschensteiners Entwurf der "Selbsttätigkeit" meint, daß nicht das Objekt an sich Ursache von Interesse ist (vgl. MÜLLGES 1967, S. 40), nicht die Wirkung eines äußerlichen Reizes (KERSCHENSTEINER 1959b, S. 119), sondern die "nach einer bestimmten Richtung abzielende Aktivität" (ebd.). Die Person-Umwelt-Bezüge sind als jener Akt aufgefaßt, "in welchem die Seele in eigener Wahl den Gegenstand ergreift, ... die Attraktion von Gegenstand und Seele ... auf gegenseitiger Anziehung beruht" (DERS. 1915, S. 164) und der Interesse entstehen läßt. Interesse haftet am Tun selbst (DERS. 1931, S. 255), ist "mit einer aktiven Verwirklichung des Zweckes verbunden" (S. 262). "Tätigkeit", welche Interessenhandeln ermöglicht, geschieht durch persönliche "Erarbeitung der Kulturgüter im Wege der individuellen Neuerzeugung des an ihnen Objektivierten" (STRATMANN 1978, S. 69). Das Subjekt hat nach Kerschensteiner durchaus die Möglichkeit, einem Objekt einen subjektiven Wert zuzuschreiben, doch geschieht diese Neubestimmung in Grenzen des Möglichen, welche der Gegenstand (sachlich) zuläßt und die sozio-kulturelle Umgebung gestattet. KERSCHENSTEINER sah den "Akt der Bewertung eines Mittels" zur Zielerreichung für Interesse als konstitutiv an, den er weitgehend dem Objekt zuschreibt (1931, S. 265). Der Gedanke von Teilhabe des Subjekts an der Gegenstandsbestimmung und -verwendung (Leontjew) findet sich - wenigstens in Grundzügen - im Begriff der "Selbstbetätigung" (DERS. 1930, S. 29).

Kerschensteiners Interessenkonzept kann ohne Zweifel als jenes gelten, das den Aspekt des "*gegenstandsbezogenen Handelns*" praktisch am konsequentesten und weitesten entwickelt hat.

Was die Grundposition "*Realitätsbezug*" als "objektive Bedingung einer Gesellschaft und eines Subjekts" betrifft, so erscheint diese im Interessenkonzept Kerschensteiners eine besondere Bedeutung insofern zu erhalten, als er sein "System der allgemeinen Menschenbildung" als Berufsbildung auffaßt. Er wollte damit einer Einengung der Interessen zuvorkommen und konstruierte dementsprechend seinen Interessenbegriff. Der rationale Ausdruck der Beziehung von beruflicher Bildung und allgemeiner Menschenbildung als zwei Komponenten eines einzigen Prozesses findet sich theoretisch im "Gesetz der Interessenverzweigung" (vgl. MÜLLGES 1967, S. 38). Der Beruf stellt die objektive Bedingung von Gesellschaft und Individuum dar. Mit der "Arbeitsschule" schuf Kerschensteiner die Bedingungen für einen Weg, "den der Schüler selbständig und aus eigenem Antrieb von der praktischen Erfahrung über das Durchdenken dieser Erfahrung wieder hin zum Tun" beschreiten kann (SCHWAGER 1970, S. 108). Das Subjekt erfährt dabei die besondere Qualität seiner Beziehungen zur Realität und deren Gegenständen. Indem Schule als "Arbeitsschule" und Berufsschule sozialetische Aufgaben umfaßt, trägt sie zur Erfahrung von Realität in sozialen Beziehungssystemen ebenso bei wie zur Erfahrung der darin existierenden Verwendungsbedingungen der Gegenstände. Mit dieser Konzeption ist Interesse von vorneherein nur gegenstandsspezifisch existent, was auf die "psycho-physische Verflechtung des Menschen mit seiner Umwelt" (SCHIEFELE 1980, S. 2) hinweist.

Kerschensteiners Interessentheorie ist engstens mit seiner Bildungslehre im Zusammenhang zu sehen und dadurch unmittelbar an Realität herangeführt, wodurch dem Subjekt intensive Gegenstandserfahrung in tätiger (einschließlich kognitiver) Auseinandersetzung ermöglicht wird und Kompetenzen im sachlichen und sozialen Bereich aufgebaut werden, sowie der Schüler praktisch durch "einsichtige Zustimmung" Anteil an den Verwendungsbedingungen des Gegenstandes erhält. Ein Rest von "Irrealität" bleibt durch Kerschensteiners individualistische Betrachtungsweise des einzelnen erhalten und durch die Tatsache, daß Schule

- auch als "Arbeitsschule" - eine dennoch "künstlich veranstaltete Realität" darstellt und sie nicht die gesamte Lebenswirklichkeit zu präsentieren vermag. (4)

Insgesamt gesehen erscheint Kerschensteiners Interessenkonzept voll in ein Bildungskonzept integriert, in didaktische Zusammenhänge gebracht und in die Praxis umgesetzt. Die Grundpositionen stimmen weitgehend mit denen gegenwärtiger Interessenkonzepte (Schiefele) überein. Das Erklärungsmodell, das Kerschensteiner für Entstehung, Wesen und Entwicklung von Interessen entwarf, ist Teil seines Systems. Seine Theorie stellt eine "kurssichere Methode" der "Interessenpflege" dar (vgl. MIERKE 1958, S. 356). Die Theorie ist problematisch in ihren psychologischen Annahmen seelischer Vermögen (Begabung).

KERSCHENSTEINER ist vorbehaltlos beizupflichten in der grundsätzlichen Feststellung: "Alle Erziehung muß mit den .. Interessen des Zöglings anheben, und ihr ganzer Erfolg hängt davon ab, wie weit es dem Erzieher gelingt, die Zwecke, die er beabsichtigt mit den .. Interessen des Zöglings durch ... Einsicht zu verknüpfen und zu verschmelzen" (1906, S. 38f.).

9.6 INTERESSE ALS "FREIE GEISTIGE TÄTIGKEIT" BEI HUGO GAUDIG

Gaudig, mit Kerschensteiner prominentester Repräsentant der "Arbeitsschulbewegung", ist Vertreter des rein formalen Prinzips der Selbsttätigkeit.

Interesse ist bei Gaudig als *"freie geistige Tätigkeit"* zu verstehen. Es ist ein

- "Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf
- selbstgewählten Bahnen, zu
- freigewählten Zielen" (GAUDIG 1922, S. 33).

Interesse ist bei Gaudig in erster Linie

- "geistige Tätigkeit" und erstreckt sich auf Anschauen und Beobachten, Auslegen, Entwickeln und Darstellen von Gegenständen. Es ist eine
- individualisierende Arbeit und Anpassung an die Lage.

(4) Vgl. WILHELM (1966) und DERS. (1979).

Da Gaudig "freie geistige Tätigkeit" als

- "Naturprinzip" faßt, ist Interesse weniger als Akt verstanden, sondern als
- "Gesinnung, Kraft und Kunst gesinnungsmäßiger Kraftbetätigung" (DERS. 1923, S. 32).

Diese Faktoren bilden das Interesse, da er die Methode (der "freien geistigen Tätigkeit") zum System ausweitete. "Gesinnung" ist das rational und emotional bestimmte Motiv zur Arbeit. "Kraft" führt die "Gesinnung" zur Tat und ist damit gegenstandsgebunden; sie ist oder schafft Disposition und kommt aus dem "Inneren"; damit wird Interesse nur teilweise in der Tätigkeit konstituiert. Als Tätigkeit erscheint sie wieder dadurch, daß Gaudig die Schülerfrage als Zeichen funktionierender

- "Selbsttätigkeit" auffaßte. "Selbsttätigkeit" wird nicht als "ein Getrieben-Werden von innen her" aufgefaßt, sondern als "ein bewußtes Sich-Antreiben". "Selbsttätigkeit" wird zum
- "Ausdruck eines bewußt wirkenden Willens" und ist das "Ergebnis eines ausdrücklichen
- Entschlusses" (BLOCH 1969, S. 180).

Gaudig versuchte, den selbständig denkenden Menschen zu erziehen; sein *Ziel* war die "selbstverantwortliche Persönlichkeit". Das Ziel sollte durch "freie geistige Tätigkeit" erreicht werden. Dem Individuum setzte er eine "ideale Lebensgestaltung" zum Ziel, die zum Selbstzweck und zum Motiv des Wollens wird.

Mit großem Nachdruck betonte er die *Individualität der Person* (wobei das sozialetische Moment zurücktrat); im gesellschaftlichen Zusammenhang legte er hohen Wert auf selbstgebildete Meinung und eigenen Entwurf freier Tätigkeit. Das Individuum wird keinen gesellschaftlichen Bedingungen blindlings unterworfen, sondern ihm wird das "Recht der freien Prüfung, der Bejahung und Verneinung" der Gesetze zuerkannt, so daß es sich unterwerfen oder widersetzen kann (GAUDIG 1917, S. 23).

Der Person kommt bei Gaudig also Individualität in hohem Maße zu, sie bestimmt sich in geradezu idealer Weise selbst, handelt im sozialen Feld selbsteinsichtig nach eigenen Motiven und Kriterien. Ein gewisser Antagonismus von Individuen und Gesellschaft ist dabei nicht zu übersehen. "Freie geistige Tätigkeit" kann mit "Selbstbestimmung" als identisch gelten, wie es auch den Begriff Interesse beschreibt.

Da Gaudig kein "pädagogisches System" schuf, sondern lediglich Leitgedanken durch seine Praxis illustrierte (KAUTZ 1953, Sp. 215) kann die Erhellung der *Grundpositionen* seines Interessenkonzepts nicht mit der gleichen Sicherheit geführt werden wie bei Kerschesteiner. Seine Zielvorstellungen weisen jedoch auf durchaus wesentliche Komponenten hin, die für Interesse als konstitutiv angenommen werden.

"*Reflexivität*" erscheint im Interessenkonzept Gaudigs sicher, wenn er "freie geistige Tätigkeit" als "Eigenständigkeit" und "Selbsttätigkeit" auffaßte und feststellte, daß es sich dabei "um ein Handeln aus eigenem Antrieb, mit eigenen Kräften, auf selbstgewählten Bahnen, zu freigewählten Zielen" handelt (GAUDIG 1922, S. 33). Dies setzt Nachdenken und Entscheiden voraus und die Anwendung von Kriterien und Werten. Gaudig legte großes Gewicht auf die Möglichkeit der Heranbildung "selbstverantwortlicher Persönlichkeiten", die das "Recht der freien Prüfung" von Gesetzen haben und in der Gesellschaft ihre Individualität behalten.

Gaudig konzipierte Interesse wohl (grundsätzlich) als *gegenstandsbezogenes Handeln* - oder es kann wenigstens als solches erkannt werden - , wenngleich auch immer wieder "innere Kräfte" als wesentliche Bestandteile gelten. Da Interesse als "freie geistige Tätigkeit" aufgefaßt ist, läßt sich Handeln wohl als kognitiver Prozeß analysieren, aber die "praktische Seite" bezüglich materieller Ausprägung fehlt weitgehend. Von Gaudigs Zielbeschreibung her ist anzunehmen, daß Gegenstandsverwendung, Gegenstandskonzeption und Verwendungsbedingungen von Gegenständen eingeschlossen und in die Kompetenz des Subjekts verlegt sind. Die gesellschaftliche Relevanz hingegen dürfte durch die überaus individualistische Betrachtung des Einzelnen schwerlich zu beweisen sein. Ein weiteres Problem stellt die formale Fassung von Zielen dar, wodurch die Wertbestimmung wohl im Individuum angesiedelt ist, aber die gesellschaftliche Beziehung weitgehend außer acht gelassen ist. Es läßt sich also nur bedingt aussagen, daß Interesse bei Gaudig als "gegenstandsbezogenes Handeln" gefaßt ist.

In Gaudigs Konzeption der Persönlichkeit fällt wiederholt das Attribut "ideal" auf: "Ideal der Persönlichkeit", "Lebens- und Kulturideal", "ideale Lebensgestaltung", "ideales Eigenwesen" u. a. Diese Tatsache läßt schon auf den ersten Blick vermuten, daß mit "Realität" nicht viel gemeinsam ist. Es geht nicht um objektive Bedingungen einer Gesellschaft und eines Subjekts, sondern um nicht realisierte (und unrealisierbare) Zielvorgaben. Dem folgt das Problem der rein formalen Zielbestimmung, die keine Aussagen über tatsächliche Zustände in konkreten Situationen zuläßt. Wenn sich Interesse als Person-Umwelt-Beziehung manifestieren soll und eine intensive Gegenstandsbeziehung für Interesse konstitutiv ist, sind Inhaltsbestimmungen unumgänglich. KERSCHENSTEINER hat darauf deutlich verwiesen (vgl. 1964, S. 8).

Es kann angenommen werden, daß aufgrund der kognitiven Ausrichtung des Interessenbegriffs das Subjekt mit Kompetenzen zur Erfassung von Realität ausgestattet ist; der "praktische" Nachweis läßt sich jedoch dadurch nicht erbringen, da Gaudig auf das Prinzip der "Selbstprüfung" (in der Realität) bewußt verzichtete (S. 56). Ideale und formale Setzungen machen es schwierig, Gaudigs Interessenbegriff als realitätsbezogen zu bezeichnen.

9.7 ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSS

Zusammenfassend läßt sich mit wenigen Worten feststellen, daß die historischen Interessentheorien den Kriterien gegenwärtigen Interessenverständnisses (Schiefele) nicht voll entsprechen, aber an diese näher herankommen, als zu vermuten gewesen wäre. Die Wissenschaften haben Bedingungen erkannt und Kriterien gefunden, die früheren Generationen nicht zugänglich waren, oder kein Anliegen darstellten (z.B. soziale Gleichheit). Die psychologische Grundlagenforschung hat neue Sichtweisen erbracht, die ein anderes Verständnis ermöglichen und den menschlichen Lebensbedingungen eher gerecht werden als Vermögens- und Assoziations-

psychologie dies vermochten.

Es ist ein gewisser "Fortschritt mit Einschränkungen" aus heutiger Sicht feststellbar, wenn man die Entwicklung des Interessenbegriffs und seine Verwendung in pädagogischen Systemen betrachtet. Herbart und Kerschensteiner sind Entwürfe von Interessenkonzepten gelungen, die bedeutsamen Einfluß auf die Entwicklung pädagogischen Tuns hatten. Kerschensteiner vermochte seine Ideen in Realisation bringen, die jedoch von kurzer Dauer war. Herbarts Entwurf und Vorstellung vom "vielseitigen Interesse" wartet weiter auf Beachtung und Realisierung in Lebenswirklichkeiten.

LITERATUR

- AEBLI, Hans: Grundformen des Lehrens. Ein Beitrag zur psychologischen Grundlegung der Unterrichtsmethode.
Stuttgart: Verlag Ernst Klett, 1961.
- ANACKER, Ulrich: Erkenntnis und Interesse.
In: Materialien zu Habermas' "Erkenntnis und Interesse", hrsg. von Winfried DALLMAYR.
Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1974, S. 153-168.
- ASMUS, Walter: Johann Friedrich Herbart.
Eine pädagogische Biographie. Bd. I: Der Denker 1776-1809.
Heidelberg: Quelle & Meyer, 1968.
- BARTH, Hans: Über die Idee der Selbstentfremdung des Menschen bei Rousseau.
In: Zeitschrift für philosophische Forschung, 13 (1959), S. 16-36.
- BENNER, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien.
München: Paul List Verlag, 1978, 2., neubearbeitete und erweiterte Aufl.
- BERLYNE, Daniel E.: Konflikt, Erregung, Neugier. Zur Psychologie der kognitiven Motivation.
Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1974.
- BIRBAUMER, Niels: Art. Angst.
In: Handbuch psychologischer Grundbegriffe, hrsg. von Theo HERRMANN u. a.
München: Kösel-Verlag, 1977, S. 27-38.
- BLASS, Josef Leonhard: Herbarts pädagogische Denkform oder Allgemeine Pädagogik und Topik.
Wuppertal: A. Henn Verlag, 1969.
- BLÄTTNER, Fritz: Die Methode der Jugendführung durch Unterricht.
Langensalza: Julius Beltz Verlag, 1937.
- BLOCH, Karl Heinz: Der Streit um die Lehrerfrage im Unterricht in der Pädagogik der Neuzeit. Problemgeschichtliche Untersuchungen.
Wuppertal: Aloys Henn Verlag, 1969.
- BLONSKIJ, Pavel Petrovič: Die Arbeitsschule.
Besorgt von Horst E. WITTIG.
Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1973.

- BÖNDEL, Margaret: Zum Begriff des Interesses im Verhältnis von Vielseitigkeit und Einseitigkeit in der Pädagogik Herbarts.
In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 37 (1961), S. 203-215.
- BORNEMANN, Ernst / SCHWINGER, Eberhard: Wie kann man Interesse wecken?
In: Schule und Psychologie, 16 (1969), S. 321-328.
- BRUPPACHER, Matthias: Selbstverlust und Selbstverwirklichung. Die geistige Entwicklung des Menschen bei J. J. Rousseau.
Bern: Herbert Lang & Cie., 1972.
- CLOSTERMANN, Gerhard: Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule.
Langensalza: Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1929.
- COFER, Charles N.: Motivation und Emotion.
München: Juventa Verlag, 1975.
- COPEI, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß.
Leipzig: Verlag Quelle & Meyer, 1930.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Bildungswesen.
Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1974, 4. Aufl.
- DEWEY, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik.
Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1964.
- EGGERSDORFER, Franz Xaver: Moderne Reformpädagogik und christliche Erziehungswissenschaft.
In: Pharos. Katholische Monatsschrift für Orientierung in der gesamten Pädagogik, 1 (1910), S. 386-398.
- EGGERSDORFER, Franz Xaver: Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts.
München: Kösel-Verlag, 1950, 5., durchgesehene Aufl.
- EIGLER, Gunther: Das Verhältnis von Lernen und Leistung als Forschungsproblem.
In: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven - Prioritäten, Teil 1, hrsg. von Heinrich ROTH und Dagmar FRIEDRICH.
Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1975, S. 58-97.
- ELZER, Hans-Michael: Art. Eggersdorfer.
In: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, hrsg. von Walter HORNEY, Johann Peter RUPPERT und Walter SCHULTZE, 1. Bd.
Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag, 1970a, Sp. 632-634.
- ELZER, Hans-Michael: Art. Herbart.
In: Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden, hrsg. von Walter HORNEY, Johann Peter RUPPERT und Walter SCHULTZE, 1. Bd.

Gütersloh: Bertelsmann Fachverlag, 1970b, Sp. 1224-1228.

ESSER, Albert: Art. Interesse.

In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Studienausgabe, hrsg. von Hermann KRINGS, Hans Michael BAUMGARTNER und Christoph WILD, 3. Bd. München: Kösel-Verlag, 1973, S. 738-747.

EUROPEAN CULTURAL FOUNDATION: Zukünfte der Erziehung. Modelle für Gesellschaft und Bildungswesen. München: Kösel-Verlag, 1975.

FISCHER, Aloys: Die Krisis der Arbeitsschulbewegung.

In: Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, hrsg. von Albert REBLE. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1963, S. 5-23.

FUCHS, Hans-Jürgen: Art. Interesse.

In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von Joachim RITTER und Karlfried GRÜNDER, Bd. 4. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1976, Sp. 479-485.

GAUDIG, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. 1. Bd. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1917.

GAUDIG, Hugo: Zur Technik des freitätigen Klassenunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 21 (1920), S. 58-62.

GAUDIG, Hugo: Das Grundprinzip der freien geistigen Arbeit. In: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, hrsg. von Hugo GAUDIG. Breslau: Ferdinand Hirt, 1922, 2. Aufl., S. 31-36.

GAUDIG, Hugo: Die Idee der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1923.

GAUDIG, Hugo: Die Schule der Selbsttätigkeit.

Hrsg. von Lotte MÜLLER. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 1963.

GEISSLER, Erich Eduard: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1970.

GEISSLER, Erich Eduard: Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In: Klassiker der Pädagogik. 1. Bd.: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, hrsg. von Hans SCHEUERL. München: Verlag C. H. Beck, 1979, S. 234-248.

GELDSETZER, Lutz: Interesse, Vorurteil, Kritik.

In: Wissenschaftstheorie 2: Struktur und Methode der Wissenschaften, hrsg. von Heinrich ROMBACH. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1974, S. 109-118.

- GERHARDT, Volker: Art. Interesse.
In: Historisches Wörterbuch der Philosophie,
hrsg. von Joachim RITTER und Karlfried GRÜNDER,
Bd. 4.
Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft,
1976, Sp. 485-494.
- GERHARDT, Volker: "Interesse"- terminus technicus des neuzeit-
lichen Denkens. Exemplarische Überlegungen zur
Begriffsgeschichte in Frankreich.
In: Interesse und Gesellschaft. Definitionen - Kon-
troversen - Perspektiven, hrsg. von Peter MASSING
und Peter REICHEL.
München: R. Piper & Co. Verlag, 1977, S. 36-52.
- GERNER, Berthold: Otto Willmann im Alter. Biographisch-system-
atische Untersuchung über Leben, Wirken und
pädagogisches Werk 1900-1920.
Ratingen bei Düsseldorf: A. Henn Verlag, 1967.
- GRAUMANN, Carl-Friedrich: Die Dynamik von Interessen, Wertungen
und Einstellungen.
In: Handbuch der Psychologie, 2. Bd.: Allgemeine
Psychologie, II: Motivation, hrsg. von Hans THOMAE.
Göttingen: Verlag für Psychologie, 1965, S. 272-305.
- GRIMM, Jacob / GRIMM, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. 4. Bd., 2.
Abteilung, bearbeitet von Moritz HEYNE.
Leipzig: Verlag von S. Hirzel, 1877.
- GROEBEN, Norbert / SCHEELE, Brigitte: Argumente für eine Psy-
chologie des reflexiven Subjekts. Paradigmawechsel
vom behavioralen zum epistemologischen Menschen-
bild.
Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag, 1977.
- GROEBEN, Norbert / WESTMEYER, Hans: Kriterien psychologischer
Forschung.
München: Juventa Verlag, 1975.
- GRÖSSLER, Hermann: Das gleichschwebende vielseitige Interesse
nach Herbart - der Zweck des Unterrichts.
Eisleben: Druck von Ernst Schneider, 1883.
- GRUNWALD, Georg: Pädagogische Psychologie. Eine genetische
Psychologie der Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit
und Religion bis zur vollen Reife des Menschen auf
Grund einer differenziellen Psychologie des Zöglings
und des Erziehers.
Berlin: Ferdinand Dümmlers Verlagsbuchhandlung, 1921.
- HAASE, Otto: Gesamtunterricht, Training und Vorhaben - drei
Elementarformen des Volksschulunterrichts.
In: Die Volksschule, 28 (1932), S. 727-733.
- HABERMAS, Jürgen: Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen
Vorwort.
Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag,
1973.

- HABERMAS, Jürgen: Technik und Wissenschaft als "Ideologie".
Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1976, 8. Aufl.
- HAMANN, Bruno: Otto Willmann.
In: Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts.
Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der geisteswissenschaftlichen Epoche, 1. Bd., Hrsg. von
Josef SPECK.
Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1978, S. 27-42.
- HAUSSER, Karl / KRAPP, Andreas: Wissenschaftstheoretische und
methodologische Implikationen einer pädagogischen
Theorie des Interesses.
In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 (1979), S. 61-79.
- HECKHAUSEN, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit.
In: Begabung und Lernen, hrsg. von Heinrich ROTH.
Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1972, 8. Aufl.,
S. 193-228.
- HECKHAUSEN, Heinz: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese.
In: Psychologie der Erziehungsstile, hrsg. von Theo HERRMANN.
Göttingen: Verlag für Psychologie, 1974a, 4. Aufl.,
S. 131-169.
- HECKHAUSEN, Heinz: Leistung und Chancengleichheit.
Göttingen: Verlag für Psychologie, 1974b.
- HECKHAUSEN, Heinz: Leistungsprinzip und Chancengleichheit.
In: Bildungsforschung. Probleme - Perspektiven -
Prioritäten, 1. Teil, hrsg. von Heinrich ROTH und
Dagmar FRIEDRICH.
Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1975, S. 101-152.
- HEHLMANN, Wilhelm: Geschichte der Psychologie.
Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1967, 2., durchgesehene Aufl.
- HELVETIUS, Claude Adrien: Vom Menschen, seinen geistigen Fähigkeiten und seiner Erziehung.
Hrsg. von Günther MENSCHING.
Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972.
- HENGST, Heinz: Interesse.
In: Wörterbuch Kritische Erziehung, hrsg. von
Eberhard RAUCH und Wolfgang ANZINGER.
Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag,
1975, S. 175-179.
- HENNY, Josef: Die Lehre Herbarts vom Interesse. Darstellung
und Kritik. (Dissertation)
Immensee (Schwyz): Caledaria A.-G., 1931.
- HERBART, Johann Friedrich: Pädagogische Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung (1818).
In: DERS.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Walter ASMUS, 3. Bd.: Pädagogisch-didaktische Schriften.

- Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi, 1965a, S. 89-128.
- HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1906).
In: DERS.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Walter ASMUS, 2. Bd.: Pädagogische Grundschriften.
Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi, 1965b, S. 9-155.
- HERBART, Johann Friedrich: Umriß pädagogischer Vorlesungen (1835).
In: DERS.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Walter ASMUS, 3. Bd.: Pädagogisch-didaktische Schriften.
Düsseldorf/München: Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi, 1965c, S. 165-283.
- HERBART, Johann Friedrich: Pädagogische Briefe oder: Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (1832).
In: DERS.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Walter ASMUS, 2. Bd.: Pädagogische Grundschriften.
München/Düsseldorf: Verlag Helmut Küpper vormals Georg Bondi, 1965d, S. 159-255.
- HIRSCH-WEBER, Wolfgang: Politik als Interessenkonflikt.
Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1969.
- HUBER, Günter Ludwig: Selbstbestimmung und Fremdbestimmung in Lernprozessen.
München: Franz Ehrenwirth Verlag, 1976.
- HUTHER, August: Der Begriff des Interesses in psychologischer Ableitung.
In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 15 (1914), S. 280-282.
- ILLGE, Ernst: Karl Volkmar Stoy, der Gründer des Pädagogischen Seminars an der Universität Jena und seine Pädagogik. Ein Beitrag zur Geschichte der Herbart-schen Pädagogik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. (Dissertation)
Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 1960. (Maschinenschrift)
- JERUSALEM, Wilhelm: Die Aufgabe des Lehrers an höheren Schulen. Erfahrungen und Wünsche.
Wien und Leipzig: Wilhelm Braunmüller, 1912, 2. Aufl.
- KANT, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft.
Hrsg. von Karl VORLÄNDER.
Hamburg: Verlag von Felix Meiner, 1952.
- KANT, Immanuel: Metaphysik der Sitten.
Hrsg. von Karl VORLÄNDER.
Hamburg: Verlag von Felix Meiner, 1966.
- KANT, Immanuel: Kritik der Urteilskraft.
Hrsg. von Karl VORLÄNDER.
Hamburg: Verlag von Felix Meiner, 1968.

- KAUTZ, Heinrich: Art. Gaudig, Hugo.
In: Lexikon der Pädagogik in vier Bänden, hrsg.
vom Deutschen Institut für wissenschaftliche
Pädagogik, Münster und dem Institut für Verglei-
chende Erziehungswissenschaft, Salzburg, Bd. II.
Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1953, Sp.
215-217.
- KAWOHL, Elisabeth: Die kindliche Frage.
Münster in Westfalen: Münsterverlag, 1929.
- KELLER, Heidi / VOSS, Hans-Georg: Neugier und Exploration.
Theorien und Ergebnisse.
Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1976.
- KERN, Hermann: Grundriß der Pädagogik.
Berlin: Weidmannsche Buchhandlung, 1893, 5. Aufl.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Betrachtungen zur Theorie des Lehr-
planes.
München: Druck und Verlag von Carl Gerber, 1901,
2. Aufl.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der
deutschen Jugend.
Erfurt: Verlag von Karl Villaret, 1906, 3. Aufl.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen
Erziehung.
Leipzig und Berlin: Druck und Verlag von B. G.
Teubner, 1910.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Charakterbegriff und Charaktererzie-
hung.
Leipzig: Verlag B. G. Teubner, 1915, 2., verbes-
serte und erweiterte Aufl.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Die Selbsterziehung im Schulbetrieb.
In: Bayerische Zeitschrift für das Realschul-
wesen, 28 (1920), S. 1-6.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Der Interessenbegriff in der Pädagogik.
In: Pädagogische Blätter. Monatsschrift für Lehrer-
bildung und Neuaufbau des Bildungswesens, 51 (1922),
S. 349-354.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Das Berufsinteresse als Bildungs-
grundlage.
In: Praxis der Berufsschule. Zeitschrift des
Sächsischen und des Thüringer Berufsschulvereins,
3 (1923), S. 261-273.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Selbstregierung der Schüler.
Wien: Deutscher Verlag für Jugend und Volk, 1925.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Die freie Selbstbetätigung als Mittel
der Persönlichkeitsbildung.
In: Friedrich Fröbel und die Gegenwart. Beiträge
zur Bildung der Persönlichkeit, hrsg. von Elfriede
STRNAD.
Leipzig: Verlag von Quelle & Meyer, 1930, S. 25-40.

- KERSCHENSTEINER, Georg: Theorie der Bildung.
Leipzig und Berlin: Verlag und Druck von B. G. Teubner, 1931, 3. Aufl.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. Hrsg. von Josef DOLCH.
München-Düsseldorf: Verlag von R. Oldenbourg, 1954, 7., erweiterte Aufl.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. Hrsg. von Josef DOLCH.
München: Oldenbourg Verlag, 1959a, 9. Aufl.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Hrsg. von Josef DOLCH.
München: Oldenbourg Verlag, 1959b, 5. Aufl.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule.
In: Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, hrsg. von Albert REBLE.
Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1963, S. 54-59.
- KERSCHENSTEINER, Georg: Begriff der Arbeitsschule.
Hrsg. von Josef DOLCH.
Stuttgart: B. G. Teubner Verlagsgesellschaft, 1964, 15. Aufl.
- KIERKEGAARD, Sören: Der Begriff Angst.
Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag, 1952.
- KIERKEGAARD, Sören: Die Krankheit zum Tode.
Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag, 1954.
- KIERKEGAARD, Sören: Entweder/Oder. 1. Teil.
Düsseldorf: Eugen Diederichs Verlag, 1956.
- KIERKEGAARD, Sören: Über den Begriff der Ironie. Mit ständiger Rücksicht auf Sokrates.
Düsseldorf/Köln: Eugen Diederichs Verlag, 1961.
- KLAFKI, Wolfgang: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.
3. Bd.
Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1973.
- KLAUS, Georg / BUHR, Manfred (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 2 Bde.
Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1975, 11. Aufl.
- KLEINHAPPEL, Johannes: Art. Güter.
In: Philosophisches Wörterbuch, hrsg. von Walter BRUGGER.
Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1976, 14., neu bearbeitete Aufl., S. 163-164.
- KLEY, Ewald: Das didaktische Prinzip der Lücke. Zur Aktualisierung des kindlichen Interesses.

- In: Die deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit, 51 (1959), S. 500-511.
- KÖNIG, Eckard: Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 3: Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin. München: Wilhelm Fink Verlag, 1978.
- KONRADT, Hans-Joachim / MÜNKELE, Cordula: Art. Leistungsmotivation.
In: Lexikon der Psychologie, hrsg. von Wilhelm ARNOLD, Hans Jürgen EYSENCK, Richard MEILI, 2. Bd. Freiburg/Basel/Wien: Verlag Herder, 1971, Sp. 423-424.
- KRETSCHMANN, Johannes: Natürlicher Unterricht.
Hannover: Wissenschaftliche Verlagsanstalt, 1948.
- KRETZSCHMAR, Johannes: Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage.
Leipzig: Verlag von Ernst Wunderlich, 1912.
- KROH, Oswald: Psychologie der Oberstufe. Beiträge zur Reform der Bildungsarbeit.
Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1932.
- KROHNE, Heinz W.: Theorien der Angst.
Stuttgart u. a.: Verlag W. Kohlhammer, 1976.
- KÜHLE, Bernhard: Entwicklung und philosophische Begründung der Arbeitsschultheorie bei Kerschensteiner und Gaudig.
Karlsruhe: Verlag G. Braun, 1932.
- LANGEVELD, Martinus Jan: Einführung in die theoretische Pädagogik.
Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1969, 7. Aufl.
- LEHMENSICK, Erich: Die Theorie der formalen Bildung.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1926.
- LEONTJEW, Aleksej Nikolaevič: Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie.
In: Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, (1973a), S. 415-435.
- LEONTJEW, Aleksej Nikolaevič: Tätigkeit und Bewußtsein.
In: Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, (1973b), S. 515-531.
- LUNK, Georg: Das Interesse. 1. Bd.: Historisch-kritischer Teil.
Leipzig: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, 1926.
- MAIER, Hermine: Die Geschichte des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.
Leipzig: Felix Meiner, 1940.
- MÄNNCHEN, Paul: Impuls oder Lehrerfrage im Unterricht. Eine Untersuchung aus der Schulwirklichkeit.
Leipzig: Dürr'sche Buchhandlung, 1935

- MARTINAK, Eduard: Zur Begriffsbestimmung der intellektuellen Gefühle und des Interesses.
In: Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, 4 (1896), S. 157-170.
- MARX, Karl: Die heilige Familie.
In: Frühe Schriften, 1. Bd., hrsg. von Hans-Joachim LIEBER und Peter FURTH.
Stuttgart: Cotta-Verlag, 1962, S. 667-925.
- MEUMANN, Ernst: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, 3 Bde.
Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann, 1911-14, 2., umgearbeitete und vermehrte Aufl.
- MEYER, Friedrich: Herbarts Lehre vom Interesse und ihre Bedeutung für den Unterricht, insbesondere für den naturwissenschaftlichen.
Borna-Leipzig: Buchdruckerei Robert Noske, 1909.
- MEYER, Wulf-Uwe: Art. Leistungsmotivation.
In: Wörterbuch der Pädagogik, hrsg. vom Willmann-Institut München-Wien, 2. Bd.
Freiburg im Breisgau: 1977, S. 239-240.
- MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON: Art. Interesse.
In: Meyers enzyklopädisches Lexikon, Bd. 12.
Mannheim: Lexikon Verlag, 1974, 9., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 644-645.
- MIERKE, Karl: Interesse und Begabung.
In: Schule und Psychologie, 5 (1958), S. 353-359.
- MÜLLGES, Udo: Bildung und Berufserziehung. Die theoretische Grundlegung des Berufserziehungsproblems durch Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt.
Ratingen: A. Henn Verlag, 1967.
- NAGY, Ladislaus: Psychologie des kindlichen Interesses.
Leipzig: Otto Nemnich Verlag, 1912.
- NELSON, Leonard: Vorlesungen über die Grundlagen der Ethik.
1. Bd.: Kritik der praktischen Vernunft.
Leipzig: Verlag von Veit & Comp., 1917.
- NELSON, Leonard: System der philosophischen Ethik und Pädagogik.
Hrsg. von Grete HERMANN und Minna SPECHT.
Göttingen-Hamburg: Verlag "Öffentliches Leben", 1949, 2. Aufl.
- NEUENDORFF, Hartmut: Der Begriff des Interesses. Eine Studie zu den Gesellschaftstheorien von Hobbes, Smith und Marx.
Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1973.
- NOHL, Herman: Der lebendige Herbart.
In: Die Sammlung, 3 (1948), S. 201-208.
- NOIKOW, Peter W.: Das Aktivitätsprinzip in der Pädagogik Jean-Jacques Rousseaus.
Leipzig-R.: Druck von Oswald Schmidt, 1898.

- ODENBACH, Karl: Die Arbeitsschule.
In: Westermanns pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule, 14 (1962), S. 284-293, 378-388, 466-473.
- ODENBACH, Karl: Die Motivation im Unterricht.
In: Westermanns pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule, 20 (1968), S. 482-497.
- OERTER, Rolf: Moderne Entwicklungspsychologie.
Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1980, 18., durchgesehene und ergänzte Aufl.
- OFFE, Claus: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen "Leistungsgesellschaft".
Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1970.
- OFFE, Susanne: Psychische und gesellschaftliche Bedingungen der Leistungsmotivation.
Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag, 1977.
- ORT, Michael: Glossar.
In: Pädagogische Psychologie. Teil 1: Basisteil, hrsg. von Franz E. WEINERT.
Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976, S. 113-187.
- OSTERMANN, Wilhelm: Die hauptsächlichsten Irrtümer der Herbertschen Psychologie und ihre pädagogischen Konsequenzen. Eine kritische Untersuchung.
Oldenburg: Schulzesche Hof-Buchhandlung und Hof-Buchdruckerei, 1887.
- OSTERMANN, Wilhelm: Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischer Nutzenanwendung.
Oldenburg und Leipzig: Schulzesche Hof-Buchhandlung und Hof-Buchdruckerei, 1912, 3. Aufl.
- PAULSEN, Friedrich: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung.
Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, 1906.
- PFEFFER, Fritz: Die pädagogische Idee Otto Willmanns in der Entwicklung. System der wissenschaftlichen Pädagogik und Vorgeschichte der "Didaktik".
Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, 1962a.
- PFEFFER, Fritz: Über die Struktur der Bildung und des Bildungsaktes in der Didaktik Otto Willmanns.
In: Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, 3. Folge, hrsg. von Theodor RUTT.
Ratingen bei Düsseldorf: Verlag A. Henn, 1962b, S. 158-191.
- PÖPPEL, Gerhard: Art. Konzentration und Unterricht.
In: Handwörterbuch der Schulpädagogik, hrsg. von Werner S. NICKLIS.
Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1973, S. 261-266.

- PRANTL, Rudolf: Kerschensteiner als Pädagog.
Paderborn: Verlag von Ferdinand Schöningh, 1917.
- PRANTL, Rudolf: Kinderpsychologie.
Paderborn: Druck und Verlag von Ferdinand Schöningh, 1923.
- RATTNER, Josef: Große Pädagogen.
München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 1956.
- REBLE, Albert: Geschichte der Pädagogik.
Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1971, 11., durchges. und erweiterte Aufl.
- REHM, Walther: Gontscharow und Jacobsen oder Langeweile und Schwermut.
Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1963.
- REICHEL, Peter / MASSING, Peter: Einleitung: Verdrängung und Wiederentdeckung des Interesses. Zur Karriere eines Schlüsselbegriffs.
In: Interesse und Gesellschaft. Definitionen - Kontroversen - Perspektiven, hrsg. von Peter MASSING und Peter REICHEL.
München: R. Piper & Co. Verlag, 1977, S. 7-12.
- REICHMANN, Adolf: Schaffendes Schulvolk.
Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1964.
- REIN, Wilhelm: Pädagogik in systematischer Darstellung.
3. Bd.: Methodologie. Die Lehre von den Mitteln der Erziehung.
Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1912, 2. Aufl.
- ROHRACHER, Hubert: Einführung in die Psychologie.
München-Basel-Wien: Urban & Schwarzenberg, 1976, 11. Aufl.
- RÖHRS, Hermann: Jean-Jacques Rousseau. Vision und Wirklichkeit.
Heidelberg: Quelle & Meyer, 1957.
- RÖHRS, Hermann: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden.
Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1973, 3., ergänzte und überarbeitete Aufl.
- RÖHRS, Hermann: Das Problem des Menschseins in den Preisschriften.
In: Preisschriften und Erziehungsplan von Jean-Jacques Rousseau, hrsg. von Hermann RÖHRS.
Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1976, 2. Aufl., S. 7-22.
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie.
Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik.
Hannover: Hermann Schroedel Verlag, 1971.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung.
Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung

besorgt von Ludwig SCHMIDTS.
Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1972.

ROUSSEAU, Jean-Jacques: Zweite Preisschrift: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen.

In: Preisschriften und Erziehungsplan von Jean-Jacques Rousseau, hrsg. von Hermann RÖHRS.
Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1976, 2. Aufl., S. 47-137.

SALLWÜRK, Ernst von: Johann Friedrich Herbart.

In: Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit. 4. Bd., 2. Abteilung, hrsg. von Georg SCHMID.
Stuttgart: Verlag der J. G. Cotta'schen Buchhandlung, 1898, S. 752-881.

SALLWÜRK, Ernst von: Interesse und Handeln bei Herbart.

Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1921, 2. Aufl.

SALZMANN, Christian: Impuls - Denkanstoß - Lehrerfrage. Zum Problem der Aufgabenstellung im Unterricht.

Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, 1977, 4. Aufl.

SAUER, Karl: Lernziel: Interesse.

In: Westermanns pädagogische Beiträge. Eine Zeitschrift für die Volksschule, 27 (1975), S. 418-425.

SAUER, Karl: Art. Interesse. Motivation.

In: Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, hrsg. von Leo ROTH.
München: Franz Ehrenwirth Verlag, 1976, S. 236-240.

SCHÄFER, Peter: Schachters kognitive Theorie der Emotion und ihre Bedeutung für den Unterricht.

In: Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, hrsg. von Rolf OERTER und Erich WEBER.
Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1975, S. 150-163.

SCHEIBNER, Otto: Hugo Gaudig als pädagogischer Denker.

In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 21 (1920), S. 323-330.

SCHEIBNER, Otto: Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung.

In: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, hrsg. von Hugo GAUDIG.
Breslau: Ferdinand Hirt, 1922, 2. Aufl., S. 37-61.

SCHELER, Max: Liebe und Erkenntnis.

München: Lehnen Verlag, 1955.

SCHELER, Max: Schriften aus dem Nachlaß. Bd. I: Zur Ethik der Erkenntnislehre.

Hrsg. von Maria SCHELER.
Bern: Francke Verlag, 1957.

SCHIEFELE, Hans: Über Führung von Denkvollzügen durch die Lehrerfrage.

- In: Welt und Schule. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung, 16 (1963), S. 289-295.
- SCHIEFELE, Hans: Psychologische Befunde zum Problem des bildenden Lernens.
In: Psychologische Rundschau. Überblick über die Fortschritte der Psychologie in Deutschland, Österreich und der Schweiz, 15 (1964a), S. 116-134.
- SCHIEFELE, Hans: Die Motivation des Unterrichts.
In: Die Bayerische Schule, 17 (1964b), S. 463-466.
- SCHIEFELE, Hans: Schule und Begabung.
München: R. Oldenbourg Verlag, 1971.
- SCHIEFELE, Hans: Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre.
München: Franz Ehrenwirth Verlag, 1978, 2., durchgesehene Aufl.
- SCHIEFELE, Hans: Interesse als spezifische Handlungsbedingung. Ein aktualgenetisches Prozeßmodell.
München: Seminar für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Universität München, 1980 (Hektographiert).
- SCHIEFELE, Hans / HAUSSER, Karl / SCHNEIDER, Gerd: "Interesse" als Ziel und Weg der Erziehung. Überlegungen zu einem vernachlässigten pädagogischen Konzept.
In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 (1979), S. 1-20.
- SCHIETZEL, Carl: Technik und Natur. Theorie und Praxis einer Sachkunde.
Braunschweig: Georg Westermann Verlag, 1960.
- SCHLEINITZ, Otto: Herbarts Verhältnis zu Niemeyer in Ansehung des Unterrichts. (Dissertation)
Leipzig: Druck von C. G. Naumann, 1899.
- SCHNEIDER, Gerd: Menschenbild und Wirklichkeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Theorie des Interesses.
München: Kösel-Verlag, 1980.
- SCHNEIDER, Gerd / HAUSSER, Karl / SCHIEFELE, Hans: Bestimmungsstücke und Probleme einer pädagogischen Theorie des Interesses.
In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 (1979), S. 43-60.
- SCHWAGER, Karl Heinrich: Die "Selbsttätigkeit" des Schülers als schulpädagogisches Problem. Ein kritischer Vergleich der Gedanken Kerschensteiners, Gaudigs und Berthold Ottos.
In: Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Festschrift, hrsg. von Georg GEISSLER und Hans WENKE.
Weinheim/Bergstraße: Verlag Julius Beltz, 1960, S. 66-75.
- SCHWAGER, Karl Heinrich: Methode und Methodenlehre.
In: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. von

- Josef SPECK und Gerhard WEHLE, Bd. II.
München: Kösel-Verlag, 1970, S. 93-128.
- SCHWENK, Bernhard: Das Herbartverständnis der Herbartianer.
Weinheim: Julius Beltz, 1963.
- SCHWENK, Bernhard: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Studien zum Begriff der Didaktik.
Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1974.
- SEILER, Karl: Die Arbeitsschule. Ihre psychologische Begründung.
Nürnberg: Verlag die Egge, 1948.
- SEYFERT, Richard: Gesammelte Aufsätze.
Leipzig: Verlag von Ernst Wunderlich, 1912.
- SEYFERT, Richard: Die Unterrichtslektion als Kunstform. Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und für Lehrproben.
Leipzig: Verlag von Ernst Wunderlich, 1920, 5., verbesserte Aufl.
- SEYFERT, Richard: Arbeitskunde als Bildungsmittel zu Arbeits-sinn und Arbeitsgemeinschaft.
Leipzig: Verlag Ernst Wunderlich, 1936, 10., neu-bearbeitete und erweiterte Aufl.
- SEYFERT, Richard: Vom schaffenden Lernen.
In: Die Arbeitsschule. Texte zur Arbeitsschulbewegung, hrsg. von Albert REBLE.
Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, 1963, S. 107-116.
- STOY, Karl Volkmar: Vaterhaus und Muttersprache.
Jena: Friedrich Frommann, 1860.
- STOY, Karl Volkmar: Encyclopädie der Pädagogik.
Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann, 1861.
- STRATMANN, Karlwilhelm: Georg Kerschensteiner.
In: Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. Von der Jahrhundertwende bis zum Ausgang der geisteswissenschaftlichen Epoche, 1. Bd., hrsg. von Josef SPECK.
Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1978, S. 57-71.
- THEMANNS, Peter: Rousseau und der Arbeitsschulgedanke.
Langensalza: Verlag Hermann Beyer & Söhne, 1914.
- TODT, Eberhard: Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept.
Bern: Verlag Hans Huber, 1978.
- TOISCHER, Wendelin: Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik.
München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 1896.
- TUMLIRTZ, Otto: Die Disposition des theoretischen Interesses und ihre aktuellen Korrelate.
In: Beiträge zur Pädagogik und Dispositionstheorie, hrsg. von Alexius MEINONG.

- Prag u. a.: Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, 1919a, S. 79-93.
- TUMLIRTZ, Otto: Das Wesen der Frage. Beiträge zu ihrer Psychologie, Gegenstandstheorie und Pädagogik. Leipzig: Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, 1919b.
- TUMLIRTZ, Otto: Einführung in die Jugendkunde. Leipzig: Julius Klinkhardt, 1920-21.
- ULICH, Dieter: Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven" Motivationstheorien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25 (1979), S. 21-41.
- ULICH, Dieter: Art. Wissenschaftstheorie und Psychologie. In: Handwörterbuch der Psychologie, hrsg. von Roland ASANGER und Gerd WENNINGER. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1980, S. 550-562.
- ULMER, Josef: Die Selbsttätigkeit des Menschen in der Pädagogik Pestalozzis. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1927.
- WEBER, Erich: Pädagogik. Eine Einführung. Bd. 1: Grundfragen und Grundbegriffe. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer, 1975, 7. Aufl.
- WEBER, Leo: Schichtung und Vermittlung im pädagogischen Denken Georg Kerschensteiners. Leipzig: Verlag von S. Hirzel, 1936.
- WEHLE, Gerhard: Praxis und Theorie im Lebenswerk Georg Kerschensteiners. Weinheim/Bergstraße: Verlag Julius Beltz, 1956.
- WEIGAND, Karl Fr. L.: Deutsches Wörterbuch. 1. Bd. Hrsg. von Hermann HIRT. Gießen: Verlag von Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker), 1909, 5. Aufl.
- WEINSCHENK, Reinhold: Franz Xaver Eggersdorfer (1879-1958) und sein System der Allgemeinen Pädagogik. Biographisch-systematische Untersuchung über Leben, Wirken und die grundlegenden Fragen seiner wissenschaftlichen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1972.
- WERBIK, Hans: Handlungstheorien. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1978.
- WESTMEYER, Hans: Kritik der psychologischen Unvernunft. Probleme der Psychologie als Wissenschaft. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1973.
- WILHELM, Theodor: Die Pädagogik Kerschensteiners. Vermächtnis und Verhängnis. Stuttgart: J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1957.
- WILHELM, Theodor: Die Überlieferung der idealistischen Arbeitspädagogik. Der Beitrag Kerschensteiners zum Thema

- Jugend in Schule und Beruf.
In: Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren,
hrsg. von Theodor SCHARMANN.
Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1966, S. 113-142.
- WILHELM, Theodor: Georg Kerschensteiner (1854-1932).
In: Klassiker der Pädagogik. 2. Bd.: Von Karl Marx
bis Jean Piaget, hrsg. von Hans SCHEUERL.
München: Verlag C. H. Beck, 1979, S. 103-126.
- WILLMANN, Otto: Aus Hörsaal und Schulstube.
Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagsbuchhand-
lung, 1904a.
- WILLMANN, Otto: Philosophische Propädeutik für den Gymnasial-
unterricht und das Selbststudium. 2. Teil: Empi-
rische Psychologie.
Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagsbuchhand-
lung, 1904b.
- WILLMANN, Otto: Pädagogische Vorträge über die Hebung der
geistigen Tätigkeit durch den Unterricht.
Leipzig: Verlag von Gustav Gräbner, 1905, 4.,
verbesserte Aufl.
- WILLMANN, Otto: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Be-
ziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte
der Bildung.
Braunschweig: Druck und Verlag von Friedrich
Vieweg und Sohn, 1909, 4., verbesserte Aufl.
- WILLMANN, Otto: Die Fundamentalbegriffe der Erziehungswissen-
schaft.
In: Erstes Jahrbuch des Vereins für christl. Er-
ziehungswissenschaft.
Kempten und München: Verlag der Jos. Kösel'schen
Buchhandlung, 1912, 2. Aufl., S. 1-40.
- WOLFF, August: Herbart und die Psychologie des Interesses.
In: Schule und Nation, 6 (1959-60), S. 4-10.
- WUNDERLE, Georg: Art. Interesse.
In: Lexikon der Pädagogik, hrsg. von Ernst M.
ROLOFF, 1. Bd.
Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagsbuchhand-
lung, 1913, Sp. 956-960.
- ZDRAWOMYSLOW, Andrej Grigofevič: Das Problem des Interesses
in der marxistischen Soziologie.
In: Sowjetwissenschaft. Gesellschaftswissenschaft-
liche Beiträge, (1965), S. 750-761, 801-818.
- ZILLER, Tuiskon: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unter-
richt.
Leipzig: Louis Pernitzsch, 1865.

LEBENS LAUF

Geboren am 30. September 1944 in Haßbach, Niederösterreich
als Sohn des Landwirts Hermann Schmid und seiner Frau
Maria, geb. Bauer

Besuch der Volksschule in Haßbach von 1950 bis 1955

Besuch des Bundesgymnasiums Hollabrunn von 1955 bis 1959

Besuch der Aufbaumittelschule Unterwaltersdorf
von 1959 bis 1966

1966 dort Matura

Praktische Tätigkeit als Erzieher am "Schülerheim Salesianum"
in Wien von 1966 bis 1968

Studium der Sozialpädagogik an der Höheren Fachschule für
Sozialpädagogik Benediktbeuern von 1968 bis 1970

1970 Staatsprüfung zum "Staatlich anerkannten Sozialpädagogen"
1972 Graduierung zum "Sozialpädagogen (grad.)"

Studium der Philosophie und kath. Theologie an der Philoso-
phisch-theologischen Hochschule der Salesianer Don Boscos
Benediktbeuern von 1968 bis 1974

1970 Abschlußprüfung Philosophie

1974 Abschlußprüfung Theologie (Dipl.-Theol.)

Studium der Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität
München (bei Irmgard Bock, Andreas Krapp, Karl Mühlbauer,
Siegfried Prell, Hans Schiefele, Richard Schwarz, Erich
Wasem)

mit den Nebenfächern Psychologie (bei Georg Dietrich, Kurt
Lukasczyk, Kurt Müller, Klaus A. Schneewind) und
Soziologie (bei Karl Martin Bolte, Walter Bühl, Emerich
Francis, Horst Jürgen Helle) von
1974 bis 1980

Anfertigung einer Dissertation zum Thema der pädagogischen
Theorien des Interesses unter Anleitung von Prof. Dr. Hans
Schiefele

Abschluß der Prüfungen im Juni 1980

